Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370783
Centre d'intérêt: 773

Centre pilote Laval (Québec, Québec).

Le Projet REPERES, rapport 1968-69 / Centre pilote Laval. [Mission des projets expérimentaux]. -- Québec : Ministère de l'éducation, Service de la recherche, 1970.
197 f. ; 36 cm.

Titre de la couv.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Formation des enseignants *Programme de formation *Programme-cadre *Enseignement expérimental *Elaboration de programmes *Evaluation de programmes *Evaluation par l'enseignant *Questionnaire *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *REPERES (Projet)

Le Centre pilote Laval est un établissement provisoire qui, au cours de ses trois années d'existence, a pour mission d'expérimenter de nouvelles approches à la formation des maîtres du primaire. Le tout est à situer dans le cadre du projet REPERES qui, à moyen terme, vise à articuler la préparation professionnelle des maîtres sur une application éclairée du Règlement no 1, de façon à répondre aux exigences de l'individualisation de l'enseignement. Le volume rend compte des réalisations accomplies au cours de la première année d'activité du Centre pilote, en 1968-1969.

Le volume est divisé en trois parties qui décrivent successivement: 1. les fondements de l'approche pédagogique adoptée au Centre pilote; 2. les activités mises en place en 1968-1969 pour atteindre les objectifs visés par les professeurs (19 activités pour lesquelles le volume précise les objectifs, le contenu, le déroulement, le rôle du professeur et les moyens de contrôle); 3. les opinions des étudiants sur les apprentissages réalisés (recueillies à l'aide de questionnaires et d'entrevues semi-structurées).

Au cours de sa première année d'activité, le Centre pilote est parvenu à fonctionner de façon complètement autonome par rapport aux établissements de formation des maîtres déjà existants. L'équipe d'encadrement a assumé à la fois la responsabilité de la planification, de l'exécution et de l'évaluation du programme.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 03
Notice(s) connexe(s): 8370782
Auteur de l'analyse: ar

QUEBEC ◆ avril 1970

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

le projet repères

pour un centre pilote aval

RAPPORT

QUEBEC ◆ avril 1970

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec G1R 5A5

Sommaire

SOMMAIRE 1

AVANT-PROPOS 2

INTRODUCTION 8

CHAPITRE I 21
LA DYNAMIQUE DE L'EQUIPE DES PROFESSEURS

CHAPITRE II 41
LES CROYANCES PEDAGOGIQUES DES PROFESSEURS

CHAPITRE III 60
ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE DU PROGRAMME

CHAPITRE IV 125
OPINIONS DES ETUDIANTS AU SUJET DE LEURS APPRENTISSAGES

CONCLUSION 130

[illegible] 142

[illegible] 160

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

avant_propos

□

◇avant_propos

En novembre 1967, la Direction générale de la Formation des maîtres confiait à la Mission des Projets Expérimentaux (M.P.E.) la tâche d'élaborer une recherche-action dans le domaine de la formation des maîtres pour l'enseignement élémentaire. Après quelques mois de réflexion et de consultations, la M.P.E. a élaboré le projet REPERES[1] que le Ministre de l'Education, M. Jean-Guy Cardinal, lançait officiellement le 18 avril 1968.

On sait que les recommandations de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement[2] situaient la Formation des maîtres au coeur même de la réforme scolaire. On sait aussi que le changement au niveau de la Formation des maîtres pouvait s'envisager sous deux aspects essentiels et complémentaires: d'une part, les changements au niveau de l'administration et des structures, d'autre part, le renouveau de la pédagogie de la Formation des maîtres.

1- Réseau d'Expérimentation pour la Préparation des Etudiants-maîtres au Renouveau à l'Elémentaire et au Secondaire.

2- Rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement, tome 2, chap. VIII, P. 255-316.

Les responsables du projet REPERES, tout en reconnaissant l'importance et l'urgence des problèmes administratifs, ont cru qu'il n'entrait pas dans leur mandat de les étudier: ils ont donné au projet REPERES un caractère essentiellement pédagogique et l'ont centré sur l'exploitation des ressources humaines disponibles dans le domaine concerné, sans préjuger des futures orientations de structure et d'administration.

Certains postulats sont à la base de REPERES[1] :

- *La transformation des structures peut permettre, voire même favoriser un renouvellement de la formation professionnelle des maîtres, mais ne déclenche pas automatiquement ce renouvellement.*

- *Dans la perspective du Règlement No I, la formation des maîtres de l'élémentaire requiert des attitudes pédagogiques et une instrumentation technique nouvelles; cette formation psycho-pédagogique nouvelle de l'enseignant ne peut s'imaginer sans une transformation profonde des programmes de formation professionnelle.*

- *L'élaboration d'un nouveau programme ne confère pas ipso facto les habiletés nécessaires à son application.*

---

1. Pour de plus amples détails sur le projet REPERES lui-même, le lecteur pourra consulter avec profit le document intitulé "Le projet REPERES" publié par la M.F.E. en mars 1968.

- *Toute opération d'envergure dans le domaine spécifique de la formation professionnelle des maîtres exige le renouvellement de la pédagogie des institutions de formation de maîtres.*

- *Le renouvellement pédagogique et la transformation des structures ne peuvent se réaliser que par une participation intensive et éclairée des formateurs de maîtres eux-mêmes.*

DEROULEMENT DU PROJET

Séances d'information et de consultation

Au cours du mois de mars 1968, près de six cents formateurs de maîtres appartenant à une cinquantaine d'institutions du Québec ont participé à des séances d'information tenues par la Mission des Projets Expérimentaux.

Lancement du projet

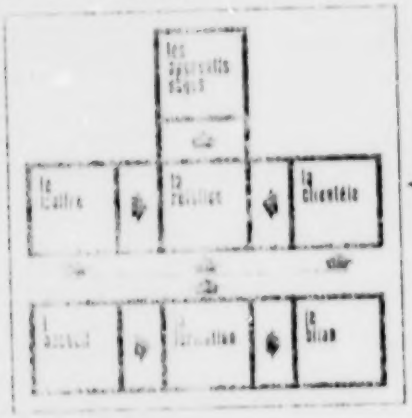
Le 18 avril 1968, le Ministre de l'Education, M. Jean-Guy Cardinal, lançait officiellement le projet au cours d'une conférence de presse.

Formation des équipes de travail

Dans chaque institution, les formateurs de maîtres intéressés à participer au projet étaient invités à se grouper en équipes de travail et à faire l'étude du projet. Vingt-sept équipes regroupant près de trois cents formateurs de maîtres ont ainsi été constituées au cours des mois

d'avril et mai 1968.

- Étude du programme-cadre et élaboration d'un programme d'études détaillé



La clef de voûte du projet REPERES réside dans une hypothèse de travail: le programme-cadre. Chaque équipe a étudié le programme-cadre pour le traduire en une série de cours et d'activités concrètes.

- Session de mise en commun

Les équipes de travail se sont désigné un ou deux délégués selon le nombre de leurs membres. Quarante-deux délégués des équipes locales et huit professeurs du Centre Pilote ont participé à une session intensive de mise en commun des travaux de leur groupe respectif, du 19 mai au 7 juin 1968.

- Expérimentations en 1968-69

Au niveau provincial, un programme d'études a été élaboré conjointement au Centre Pilote Laval.

Au niveau local, chaque institution qui avait participé aux étapes préliminaires s'est vu offrir la possibilité d'une session d'études au cours du mois d'août pour choisir et le programme de son expérimentation. De septembre et de juin, vingt-trois équipes ont expérimenté les différents programmes élaborés.

- Rapport préliminaire

En avril 1969, la M.P.E. publiait un rapport préliminaire[1] contenant les résultats de quatorze expérimentations partielles tenues dans onze écoles normales.

- Supplément au rapport préliminaire

Pour compléter le rapport préliminaire, un document[2] est paru en décembre 1969, document présentant les résultats de toutes les expérimentations partielles faites dans le cadre du projet REPERES en 1968-69.

■ ■ ■

1-On peut se procurer une copie de ce rapport préliminaire en écrivant à la Mission des Projets Expérimentaux, 917, Mgr-Gauvin, Ste-Foy, Québec 10.

2-Ce document est aussi disponible à la Mission des Projets Expérimentaux.

introduction

□

introduction

Le présent rapport, rédigé conjointement par la Mission des Projets Expérimentaux et l'équipe des professeurs du Centre Pilote Laval, n'est pas le résultat d'une recherche scientifique voulant prouver la valeur d'un type de formation donné, mais se veut être un miroir le plus fidèle possible de la première année d'opération du Centre Pilote Laval. Le lecteur y trouvera donc uniquement une description des fondements de la pédagogie en cours dans cette institution, des activités mises en place pour atteindre les objectifs visés par les professeurs, et des opinions des étudiants sur les apprentissages qu'ils disent avoir réalisés.

Une recherche ultérieure sera entreprise chez les mêmes en exercice afin d'analyser les effets de la formation reçue après deux ou trois ans d'études au Centre Pilote Laval.

Rappelons que le Centre Pilote est une institution provisoire jouissant d'une complète autonomie sur le plan pédagogique, qu'il est administrativement rattaché à l'Ecole normale Laval pour les deux premières années, géographique-

ment situé sur le campus de l'Université Laval et intégré à la Faculté des Sciences de l'Education pour la troisième année. Sa mise sur pied fut le résultat d'une entente bipartite entre le Ministère de l'Education (Direction générale de la Formation des maîtres et l'Ecole Normale Laval) et l'Université Laval (Faculté des Sciences de l'Education). Ajoutons que les trois années d'expérimentation du Centre Pilote Laval sont supervisées par un "Comité d'organisation" composé entre autres, de représentants des institutions de formation des maîtres du Québec, du Directeur de l'Ecole Normale Laval, du Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval, du Directeur et de trois professeurs du Centre Pilote et de représentants de la Direction générale de la Formation des maîtres.

- Le Comité de rédaction:
  - M. Jules Dumas, Centre Pilote Laval
  - M. Claude Lessard, Mission des Projets Expérimentaux
  - M. Henri Tardif, Mission des Projets Expérimentaux
  - M. André Vidricaire, Centre Pilote Laval

- Collaborateurs:
  - Mlle Danielle Poupard
  - M. Roger Bertrand
  - M. Jean-Paul Hautecœur
  - M. Roger Tessier, psychologue-consultant et membre de l'Institut de Formation par le Groupe
  - Les professeurs du Centre Pilote Laval

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec, G1R 5A5

1. MANDAT DU CENTRE PILOTE

Les grandes lignes du mandat que l'on avait confié au Centre Pilote peuvent se résumer comme suit:

A - Offrir une formation professionnelle d'une durée de un, deux, ou trois ans;

B - Elaborer, expérimenter et évaluer un programme de formation pour les maîtres de l'élémentaire;

C - Donner aux étudiants-maîtres une formation théorique et une instrumentation pratique adaptées aux exigences d'un enseignement individualisé, dans la ligne de l'application du Règlement No I du Ministère de l'Education;

D - Offrir aux candidats inscrits des garanties officielles relativement à leur formation professionnelle et à leur certification.

2. FORMATION DE L'EQUIPE PROFESSORALE

Selon les auteurs du projet, le directeur et le corps professoral devaient être choisis en tenant compte des exigences de la fonction publique et à partir des recommandations de la Mission des Projets Expérimentaux et du Comité d'organisation. Ces éducateurs devaient s'engager

à travailler au Centre Pilote pour une période de deux ans. Les modalités suivantes avaient été prévues pour la composition de l'équipe professorale:

- 3 enseignants, praticiens de l'élémentaire;
- 7 professeurs venant du Réseau des Ecoles Normales;
- 2 professeurs de l'Université Laval[1].

Un nombre total de douze professeurs avait été pensé en tenant compte de théories psycho-sociologiques qui considèrent le nombre douze comme étant un maximum acceptable pour le bon fonctionnement d'un petit groupe de travail.

De plus, dans l'esprit des auteurs du projet, le corps professoral devait être composé en partie de psycho-pédagogues et en partie de spécialistes dans les diverses disciplines enseignées à l'élémentaire.

Avant la session de mise en commun tenue au Lac Beauport, un premier choix de huit personnes fut fait par le Ministère de l'Education et l'Université Laval, choix qui a été ultérieurement entériné par le Comité d'organisation du projet. Ces huit personnes étaient considérées à ce moment-là comme le noyau initial du corps professoral du Centre Pilote. Les autres devaient être choisies à la suite

---

1-Ce mode de composition voulait préfigurer la réorganisation de la formation des maîtres en réunissant des professeurs d'université et d'écoles normales au sein d'une même institution; il voulait en même temps innover, en invitant des praticiens à contribuer à la formation de leurs futurs confrères.

de l'élaboration du programme et après avoir pris connaissance du nombre total d'étudiants inscrits. Le rapport professeurs-étudiants devait être le même que celui en vigueur dans les écoles normales de moins de quatre cents étudiants, soit un professeur par seize étudiants. Toutefois, comme le nombre total d'étudiants admis fut de cent quinze, le noyau initial de professeurs devint l'équipe permanente. Cette équipe à laquelle s'ajouta plus tard une spécialiste en animation culturelle, assuma l'organisation, la planification, la quasi-totalité de l'exécution[1] et l'évaluation de la première année d'opération. Elle était composée des personnes suivantes:

- André POTVIN,
  Directeur de la pratique de l'enseignement à l'Ecole Normale Laval et nommé directeur du Centre Pilote.
- Geneviève DERONZIER,
  Auxiliaire en recherche au projet SESAME.
- Jules DUMAS,
  Directeur de l'Ecole élémentaire Notre-Dame-de-Fatima, à Loretteville.
- Ernestine LEPAGE,
  Spécialiste en enseignement des mathématiques de l'Ecole Normale Taraguay de Rimouski.
- André PAEZ,
  Psycho-pédagogue de l'Université Laval.
- Louise PELLETIER,
  Psycho-pédagogue de l'Université Laval.
- Jacques POTVIN,
  Psycho-pédagogue de l'Ecole Normale Laval.

---

[1] Le Centre Pilote Laval fit appel au cours de l'année à des conférenciers et à quelques professeurs invités pour exécuter certaines parties du programme.

- Henri TARDIF,
  Psycho-pédagogue de l'Ecole Normale Laval.
- André VIDRICAIRE,
  Spécialiste en philosophie de l'Ecole Normale Laval.

3. LES REGLES D'ADMISSION

Pour être admis au Centre Pilote, le candidat devait répondre aux exigences suivantes:

A - Remplir un questionnaire[1] ;

B - Demander à deux répondants d'évaluer ses réponses au questionnaire[2] ;

C - Se présenter à une entrevue (cette condition n'étant exigée que pour les candidats présentant un dossier scolaire spécial);

D - Fournir des copies d'attestation d'études correspondant aux exigences énumérées dans le prospectus.

A partir des réponses du candidat au questionnaire et de l'évaluation des répondants, il était possible au Centre Pilote d'analyser entre autres choses:

- les motivations du candidat;
- son expérience pédagogique antérieure;

1-Vous trouverez à l'annexe I de ce rapport une copie de ce questionnaire.

2-Les répondants devaient dire dans quelle mesure, à leur avis, le candidat en question avait porté sur sa propre personne un jugement lucide et complet.

- ses perceptions et ses attitudes;
- ses relations humaines durant sa scolarité antérieure;
- l'auto-évaluation de sa scolarité antérieure;
- ses expériences socio-culturelles et sportives;
- le degré d'accord des répondants.

4. LES ETUDIANTS ADMIS

Le Centre Pilote a admis cent quinze étudiants pour la première année d'opération. Quatre-vingt-neuf de ces étudiants rencontraient les exigences minimales définies par le Ministère de l'Education. Sur ce nombre, dix-sept possédaient même une scolarité supérieure à celle qui était exigée.

Les vingt-six autres étudiants ont été acceptés sans remplir les conditions généralement définies, étant donné le caractère expérimental du projet.

Il importe de souligner que, pour tous ces cas exceptionnels, l'acceptation de la demande d'admission a été assujettie à trois conditions:

- le candidat était admis pour une période d'essai de 3 mois; à la suite de celle-ci et sur recommandation d'un comité formé de membres de la Mission des Projets Expérimentaux et du Centre Pilote, le candidat pouvait être admis définitivement;
- le candidat s'engageait à compléter sa formation générale

de niveau collégial;

- le candidat ne pouvait recevoir son diplôme du Centre Pilote Laval et son brevet du Ministère de l'Education qu'après avoir complété sa formation générale selon les conditions précisées au moment de son admission.

5. LES REPRESENTATIONS DES ETUDIANTS AU SUJET DE LA REALITE SCOLAIRE AU MOMENT DE LEUR INSCRIPTION

A. Les caractéristiques des étudiants:

Nous avons distingué plusieurs catégories d'individus dont on peut s'attendre qu'ils aient des attitudes et représentations différentes à l'égard de l'école: étudiants sans expérience professionnelle, anciens enseignants, individus qui ont eu une activité professionnelle étrangère à l'enseignement.

B. L'analyse des questionnaires[1]

Une lecture attentive des questionnaires complétés par les étudiants pour demander leur admission au Centre pilote a montré que les représentations ne varient pas en fonction de la situation des individus. Indifféremment, les

[1] C'est à partir des réponses aux questions 4B, 9 et 13 du questionnaire rempli par les étudiants que cette étude a été faite.

mêmes thèmes se retrouvent dans les réponses aux questionnaires.

De ce point de vue, la clientèle est très homogène: cela veut-il dire que nous avons relevé des opinions stéréotypées qui seraient celles de l'ensemble des étudiants-maîtres du Québec ou bien que nous avons là des représentations particulières qui favorisent le projet d'entrer dans cette institution spécifique, le Centre Pilote Laval?

C. Les représentations du "renouveau pédagogique"

Trois thèmes essentiels ont été retenus: les changements inhérents aux temps présents, les diagnostics de l'enseignement reçu à l'école et les projets novateurs.

a) Le présent et les signes de changement

Le thème de la nouveauté des temps présents comme ère de réformes en matière d'enseignement est constant. Les temps ont changé, entraînant une rénovation du monde scolaire, ou parce que les temps ont changé, il faut opérer une profonde révision du système pédagogique. L'attitude commune à tous les étudiants est réformatrice sinon novatrice; le changement et la "modernité" sont valorisés aux dépens de la continuité et de la tradition.

b) Les diagnostics de l'école traditionnelle

- Les professeurs:

Ce sont les moins atteints par la critique. Si on déplore l'incompétence de certains professeurs ou le fait qu'ils ne savaient pas rendre intéressants leurs cours, on manifeste aussi beaucoup de reconnaissance à l'égard des anciens maîtres. Le professeur reste souvent celui qui a initié les étudiants à une nouvelle pratique pédagogique, il est la seule ouverture dans un système relativement clos.

- L'enseignement

Cette catégorie est plus anonyme ou abstraite que le professeur qui est le plus souvent personnalisé, elle est donc globalement remise en cause comme celles qui suivront.

Le mode d'enseignement "traditionnel" est dépassé, il faut le changer. Le fait intéressant, c'est que le diagnostic est porté au nom d'une nouvelle conception de l'enseignement qui est déjà assez précisée comme nous le verrons plus loin.

- Les méthodes pédagogiques:

Elles sont désuètes et maintenant inadaptées. L'objet de la critique, c'est leur ultra-formalisme, leur directivité ... celle qu'on a appelé "méthode de l'entonnoir".

- Les programmes

Les programmes sont trop "académiques", c'est-à-dire

réductifs et trop séparés de l'univers des significations quotidiennes. Ils opèrent une fermeture quand l'idéal auquel on se réfère est une ouverture.

c) Les projets professionnels

Les diagnostics de l'école d'hier ont une portée assez précise parce que le ou les modèles d'une école nouvelle sont représentés assez précisément pour devenir normatifs. Les projets professionnels des étudiants sont de participer pleinement au renouveau scolaire en s'initiant aux méthodes actives, autrement dit, en devenant des "spécialistes".

Nous avons relevé les thèmes les plus explicites des réformes à appliquer dans leurs futures classes: le pragmatisme contre l'académisme, l'adaptation à l'enfant et l'individualisation de l'enseignement, le climat d'ouverture, les relations authentiquement vécues, l'expression personnelle, la participation active.

En conclusion, nous avons pu découvrir que les candidats au Centre Pilote Laval avaient des représentations très explicites d'un modèle réformé de l'école et que les diagnostics de leurs expériences scolaires étaient faits au nom de nouvelles valeurs déjà acceptées comme des normes. Le changement des temps présents est non seulement perçu, il veut être assumé, d'où le projet d'un engagement personnel dans le processus des réformes et l'acte de poser candidature

au Centre Pilote Laval.

Cette conclusion doit néanmoins être relativisée du fait que certains étudiants ayant posé candidature au Centre Pilote Laval l'ont fait "accidentellement"[1]. Dans ce cas, leur discours doit être interprété comme un mécanisme de rationalisation et non "à la lettre".

■ ■ ■

1-En effet, les étudiants qui avaient l'intention de s'inscrire à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université Laval ont dû le faire au Centre Pilote, la Faculté n'acceptant pas cette année-là de nouveaux étudiants à la licence d'enseignement élémentaire pour favoriser la création du Centre expérimental.

la dynamique de l'équipe des professeurs

CHAPITRE 1

la dynamique de l'équipe des professeurs

I - LES CARACTERISTIQUES GENERALES DE L'EQUIPE

- Au départ, l'équipe du Centre Pilote Laval est complètement nouvelle. Elle en est au point zéro au moment où le projet s'engage. Sa caractéristique est donc l'absence de tradition en tant que groupe.

- Le projet lui-même est nouveau. Le Centre Pilote est institué provisoirement, le groupe a au départ une existence transitoire qui sera déterminante quant à la façon dont chaque membre pourra vivre son avenir. C'est donc un groupe très particulier qui se vit lui-même comme pouvant cesser ses activités dans des délais très brefs.

- L'équipe est assez homogène du point de vue des antécédents professionnels de ses membres. Tous ont été formateurs de maîtres, et tous ont participé d'une façon ou d'une autre à des expériences novatrices en matière pédagogique. Ce qui les distingue, ce sont les institutions au sein desquelles ils ont oeuvré: universités, écoles normales et écoles secondaires et élémentaires.

- Le petit nombre est un trait particulier très important de ce groupe qui sera déterminant pour son mode de fonctionnement et son degré d'intégration. Si une personne rate son intégration dans un groupe de neuf, le groupe entier en sera affecté. Si elle est très bien intégrée, son coefficient de fonctionnement sera très élevé. Il y a en quelque sorte une variation possible du tout au rien dans un groupe aussi restreint.

- Enfin, le nombre de personnes dans l'équipe est très petit par rapport à l'ampleur des tâches à accomplir. Même si le nombre des étudiants est inférieur à la moyenne observable dans ce type d'institution de formation de maîtres, il reste que ce petit nombre est peu significatif quand le volume des tâches à accomplir est aussi grand. Il n'est pas beaucoup plus exigeant de programmer, de planifier, d'inventer des formules de travail pour deux cents étudiants que pour cent.

□ □ □

II - LA COHESION DE L'EQUIPE

I LES NIVEAUX DE COHESION

La cohésion de l'équipe des professeurs s'est faite d'emblée au niveau des tâches et du mandat, alors qu'au niveau de la confiance et des rapports proprement affectifs, elle s'est avérée réelle mais limitée par certaines difficultés interpersonnelles.

A) Les tâches:

La détermination, la distribution et l'exécution des tâches ont essentiellement été effectuées par référence à l'équipe. Les membres ont beaucoup tenu compte des autres dans le jeu de leurs rôles, chacun vis-à-vis d'un contingent d'étudiants ou dans l'exécution de mandats qui leur étaient attribués par l'équipe. La contrainte de l'interdépendance des rôles qu'imposait le petit groupe a certainement favorisé l'exercice rationnel de la consultation et du jeu démocratique de la prise de décisions en groupe.

B) Le mandat:

Le Centre Pilote Laval est un défi qu'il faut tenir et assumer jusqu'au bout. Il intervient dans la période où le système de formation des maîtres au Québec subit une mutation considérable. Aussi, les animateurs du Centre ont une conscience aiguë du mandat à accomplir.

Ils vivent leur action comme pouvant devenir exemplaire et influencer à moyen ou long terme l'orientation de la formation des maîtres.

Au niveau des valeurs, les débats ont été ouverts et très discutés pour finalement tendre à s'amenuiser à cause de leurs issues trop complexes. Les professeurs n'ont pu vraiment trouver un accord explicite sur un certain nombre de problèmes fondamentaux. C'est, par exemple, le cas de la formule à adopter pour la formation des maîtres. Deux ordres de valeurs ont été opposés sans que des priorités soient acceptées qui auraient facilité des représentations plus claires d'une hiérarchie possible de ces valeurs. C'est d'une part, la formation personnelle de l'étudiant (centration sur son vécu, développement psychologique de sa personnalité) et d'autre part, la professionnalisation en termes de métier à exercer (acquisition d'habitudes intellectuelles et d'attitudes à l'égard de la connaissance). Ces deux pôles apparemment antinomiques n'ont pas été résolus tout de suite dans une synthèse nouvelle. Les membres, refusant de s'identifier à l'un ou l'autre des deux pôles avaient tendance à chercher des compromis parce que l'entreprise était trop exigeante et qu'il y avait des tâches permanentes à assumer. Ils se sont centrés sur des problèmes d'opération plus concrets, les reliant au niveau empirique plutôt qu'au niveau d'une théorie explicite et commune.

2 LES FACTEURS INTERNES DE COHESION

Avant leur entrée au Centre Pilote Laval, tous les membres de l'équipe avaient pris des positions passablement audacieuses en faveur d'un renouveau dans la formation des maîtres. Chacun avait participé d'une façon ou d'une autre au Projet Repères. En commun, ils avaient un ensemble de croyances implicites qui donnaient un contenu à leurs positions. Par exemple, une des directions dans lesquelles il fallait reviser la formation des maîtres était de rapprocher les étudiants des conditions réelles de l'exercice du métier, de "désacadémiser" le processus, de revaloriser la formation pratique, d'où la tendance qu'on a nommée par la suite "pédagogie de situation". La croyance que le groupe est une situation privilégiée d'apprentissage et de développement des étudiants-maîtres en est une autre. Le modèle auquel le professeur du Centre Pilote Laval se réfère plus ou moins implicitement est celui d'animateur de groupe. On a tenté une sorte de synthèse entre les valeurs et les fonctions d'un animateur de groupe et les valeurs et les fonctions d'un éducateur de futurs maîtres. Ce sont des facteurs de cohésion qui ont joué au niveau des représentations plus que des sentiments.

Les professeurs ont aussi en commun un intérêt très marqué pour les arts et l'expression esthétique. La plupart ont des activités connexes qui les rapprochent du milieu artistique: poterie, céramique, peinture, pho-

tographie, théâtre. Ce trait sera exploité au Centre Pilote Laval en vue de la professionnalisation des étudiants et de l'intégration des valeurs culturelles dans la vie quotidienne. De plus, il sera exploité dans l'aménagement d'un milieu hautement favorable à la cohésion au sein du groupe des étudiants et au niveau des relations entre les professeurs et les étudiants.

3 LES TECHNIQUES DE COHESION OU DE DIFFERENCIATION

Nous pouvons retenir trois techniques particulières de cohésion au sein de l'équipe qui font un peu la caractéristique du Centre Pilote.

1 - La première est de l'ordre du langage qui consiste dans la création d'un vocabulaire original comme signe interne d'identité et externe de différenciation. Cette tendance est manifeste dans les titres des cours ou activités et dans les sigles qui sont indéchiffrables pour celui qui n'en possède pas le code.

2 - Une seconde technique est l'accent mis sur les valeurs esthétiques et surtout sur les aspects de l'expression.

3 - Troisièmement, les membres de l'équipe ont en commun une adhésion très nette aux valeurs de l'authenticité dans les relations interpersonnelles. C'est pour le groupe, une façon d'intégrer ses tensions interpersonnelles. C'est aussi une façon d'être ensemble, de s'habituer au fait qu'on est un groupe et d'essayer de cap-

procher le fonctionnement de ce groupe de certains critères idéaux.

Ce trait a été influencé par un certain nombre d'animateurs de la Mission des Projets Expérimentaux et de l'Institut de Formation par le Groupe. D'ailleurs, tous les professeurs ont participé à des stages intensifs de dynamique de groupe.

Devant des difficultés, ces valeurs d'authenticité et de franchise ont peut-être été, à certains moments, des sources de "stress" et de culpabilité plutôt que des occasions d'incriminer le système.

Les membres du groupe se sont donné des exigences très élevées et parfois même démesurées concernant la cohésion. C'est en partie un symbole qu'on valorisait à un tel point que quand les standards semblaient ne pas être atteints, le groupe pouvait vivre sa situation comme problématique.

4 LE ROLE DU PSYCHOLOGUE CONSULTANT

Le psychologue est surtout intervenu au niveau du développement des processus internes de résolution de problèmes. Ces processus ont eu par la suite comme cibles les aspects socio-émotifs (vie de groupe) et organisationnels du Centre Pilote.

Les membres de l'équipe ont énormément investi dans les rencontres avec le psychologue que certains avaient connu avant leur entrée au Centre Pilote Laval au cours de stages à l'Institut de Formation par le Groupe. Sa réputation était faite et, pour certains, il intervenait dans l'aventure du Centre Pilote Laval comme une ressource majeure pour le groupe. Ces attentes très élevées ont peut-être été un peu désillusionnées devant le caractère relatif de ses interventions. Malgré tout, l'impact de l'année de consultation a permis au groupe de donner plus de rigueur à son travail d'équipe et à trouver un équilibre interpersonnel plus satisfaisant.

5 LE ROLE DU PSYCHOLOGUE-RECHERCHISTE

Marginal par rapport aux enseignants, le psychologue qui travaillait à l'élaboration d'instruments d'évaluation a été lui aussi un facteur important de sécurisation pour l'équipe. Son rôle a été symptomatique du besoin sous-jacent du groupe de recevoir une aide quelconque de l'extérieur. Les questionnaires d'évaluation qui n'ont en soi qu'une fonction relative et très spécialisée ont été valorisés et acceptés comme étant une ressource considérable pour l'équipe.

6 LES RELATIONS DU CPL AVEC LES ORGANISMES DONT IL DEPEND

La grande centration du groupe sur lui-même a par-

fois rendu problématiques les relations avec plusieurs instances situées à l'extérieur du Centre Pilote et avec lesquelles il était en interdépendance au moins formelle.

Globalement, le Centre Pilote voyait dans ces organismes des alliés importants. Par exemple, ils ont fait appel à eux pour planifier et exécuter diverses activités. Par contre, au niveau des structures de décision, les rôles, du point de vue des membres, n'étant pas suffisamment clarifiés, ont fait que l'ensemble des organismes avaient de la difficulté à interpréter correctement les gestes des uns et des autres. Ce phénomène se rencontre souvent quand des groupes constitués ont à interagir. De plus, pour le Centre Pilote, innover était primordial: son projet était total, excessivement exigeant, par conséquent il lui était difficile de relativiser sa situation alors que pour les autres organismes, le Centre Pilote était une expérience parmi d'autres.

Dès lors, cette interaction difficile, dans un moment où se jouait l'avenir des maisons de formation de maîtres, était vécue par le Centre Pilote comme un échec et provoquait un climat défavorable du point de vue de sa cohésion et de sa sécurité psychique.

□ □ □

III - LES THEMES DES PREOCCUPATIONS DE L'EQUIPE

1 L'AVENIR DU CENTRE PILOTE LAVAL

L'avenir est le premier grand thème, peut-être le plus important, qui ait été un sujet de discussion permanent pour l'équipe. Ce caractère incertain de l'avenir a continuellement placé le groupe dans des débats qui s'appelaient l'An II ou l'An III du Centre Pilote. Il n'y avait au départ rien d'acquis; l'avenir, il fallait le négocier au fur et à mesure.

Les interrogations et les débats ont contribué à donner au Centre Pilote une certaine direction. L'équipe a défini des voies possibles, elle a pu les faire valoir auprès des autres instances qui participent aux décisions et effectivement elle a réussi partiellement à donner au Centre Pilote Laval l'orientation qu'elle avait souhaitée.

2 LA RELATION DU MAITRE A L'ETUDIANT-MAITRE

Les rôles du maître formateur d'étudiant-maîtres sont le deuxième grand leitmotiv de l'équipe. Nous avons déjà signalé les deux options apparemment antinomiques qui se manifestaient à ce niveau comme facteur de frein à la cohésion. La relation maître-étudiant est posée en termes de polarisation entre le professeur comme aide, centré sur le développement autonome de la per-

sonne de l'étudiant, mais aussi comme le spécialiste au niveau d'un secteur particulier des sciences de l'homme, à savoir la pédagogie.

On a porté beaucoup d'attention à la réconciliation des rôles suivants: animation versus contribution au contenu; pédagogie et didactique; aide aux individus versus "counseling"; transmission de l'information et évaluations des activités; etc... Les rôles et les fonctions indéterminés au départ, ont été progressivement définis en même temps que la pratique pédagogique permettait de mieux les circonscrire.

3 LA CLIENTELE ETUDIANTE DU CENTRE PILOTE LAVAL

Les professeurs se sont beaucoup interrogés sur la mentalité des étudiants du Centre Pilote. La clientèle est-elle différente de celle qu'on a connue dans d'autres institutions? Jusqu'à quel point a-t-on attiré une clientèle particulière. En quoi consistaient les différences?

Deux versions ont été proposées comme réponses à ces interrogations.

La première insiste sur l'effet que le Centre Pilote a pu avoir sur les étudiants, indépendamment de leurs antécédents. Comme effet du style de travail de

l'équipe, les étudiants se sont centrés sur leur vécu, sur l'exploration psychologique de leur personne, la recherche de leur propre identité, beaucoup moins sur la tâche, la production intellectuelle, l'apprentissage du métier d'enseignant. Selon cette théorie, c'est le style très permissif, la "politique de la porte ouverte" pratiquée par l'équipe qui ont contribué à rendre les étudiants plus curieux de leur vie intérieure et de leur développement. C'est donc un reflet du type d'enseignement.

■ La deuxième version, c'est que la clientèle était différente au départ, que le Centre Pilote a recruté des étudiants particuliers, qui étaient plus disposés que d'autres à mettre l'accent sur l'aspect existentiel de leur apprentissage plutôt que sur le contenu et le rendement scolaire.

□ □ □

IV - LA DIVISION DU TRAVAIL ET LA REPARTITION DES TACHES

I LES ETAPES QUI ONT CONDUIT AU PROGRAMME FINAL

Après la période de planification d'ensemble durant l'été 68 où se sont dessinés les objectifs que le Centre Pilote devait se donner, les débuts du premier semestre d'activités ont été marqués par des ajustements nécessaires de projets aux visées excessives. Les gens se sont rendu compte qu'au rythme où ils déclenchaient les innovations, il leur fallait travailler 18 heures par jour. Dès octobre et novembre 68, les membres de l'équipe ont dû imaginer des formules plus conservatrices que celles qu'ils avaient projetées. Le modèle de la "pédagogie de situation" a été revisé quand ils se sont aperçu que continuellement innover, vouloir que tous les concepts, tous les apprentissages théoriques soient déclenchés à partir de situations vécues, n'était pas réalisable.

D'autre part, on s'est mis à reconsidérer les ressources des professeurs et les tâches en rapport avec leurs spécialités. La création totale était irréaliste, impossible. Le schéma de départ a donc été corrigé. On est revenu à une conception plus spécialisée des rôles, tout en conservant certains traits essentiels de la pédagogie de situation.

2 LA REPARTITION ET L'EXECUTION DES TACHES

Suivant le même mouvement, les tâches ont été redistribuées selon les exigences empiriques de la division du travail et selon les habiletés de chacun. Au début, l'unité de base autour de laquelle s'organisait le travail était le noyau animateur-groupe et les contenus restaient variables. Chaque professeur devait alimenter la démarche de son groupe. Ce mode de fonctionnement est vite apparu comme exténuant. Il fallait revenir à une conception plus parcellaire de la division du travail. On a donc redéfini des tâches plus unitaires, aux dépens de la totalisation. C'est le cas par exemple des fonctions administratives qu'on aurait souhaité distribuer équitablement parmi l'équipe selon la formule de la gestion collégiale. Le directeur n'aurait pas été confiné dans un statut et des rôles spéciaux. Or, cette option a dû être partiellement réajustée à cause des contraintes de la réalité et des besoins. Le directeur déchargé de certains "cours" s'est de plus en plus occupé d'exécuter des tâches administratives.

Cependant, le directeur n'a jamais pris seul les décisions ni toute l'exécution. Toutes les décisions en matière pédagogique, administrative, disciplinaire ou au moins la détermination des politiques étaient élaborées en groupe. De plus, l'exécution de certaines tâches a relevé de divers comités. L'équipe a développé un mode de gestion très démocratique d'autant plus opérant qu'elle était un petit groupe. À ce titre, l'équipe n'était

pas hiérarchisée.

Il faut signaler des conflits qui sont apparus au sujet de la distribution des rôles, certains individus ayant le sentiment de n'être pas assez compétents dans les rôles qui leur étaient assignés et pas assez exploités dans d'autres directions où ils l'auraient été beaucoup plus.

Ce type de conflit était inhérent à la situation particulière dans laquelle se trouvaient le Centre Pilote et l'équipe. Des objectifs avaient été définis a priori mais les contraintes de l'action ont obligé les individus à s'adapter aux conditions objectives des multiples situations. Des erreurs doivent aussi être attribuées à l'inexpérience que le groupe avait de lui-même dans les premiers temps d'opération. Celles-ci étaient inévitables, le groupe devant procéder par essais et erreurs avant de découvrir des solutions pratiques et mieux adaptées aux habiletés individuelles de chacun, comme aux exigences très grandes du projet collectif.

Ce qui reste dramatique dans cette conjoncture, c'est le caractère inédit et transitoire de l'expérience qui laisse peu de chances de corriger les erreurs, a fortiori de revenir en arrière [illegible] répéter la première [illegible] qu'il est urgent de [illegible]

sième année.

3 L'EVALUATION DU TRAVAIL ET LES REAJUSTEMENTS

Paradoxalement, l'équipe a beaucoup évalué son travail (il suffit de savoir qu'elle se réunissait plusieurs fois par semaine) et en même temps elle n'a pu que très peu l'évaluer. C'est comme si le groupe avait été sollicité dans de trop nombreuses directions à la fois pour systématiser son évaluation et corriger certaines situations problématiques à partir de ces évaluations. Certaines corrections très globales ont été faites, mais généralement les évaluations négatives ont été vécues sur le mode de l'échec et de la dépression. Le groupe est devenu dépressif, fataliste devant le caractère essoufflant et bousculé de la vie au Centre Pilote. On n'avait pas au fond la sécurité voulue pour corriger sereinement certaines situations et inventer des nouvelles solutions.

Parce que les aspirations étaient au départ démesurées, il était prévisible que neuf personnes n'allaient pas réussir à inventer, programmer, planifier, exécuter, évaluer et recommencer un deuxième puis un troisième cycle d'apprentissage et résoudre tous les problèmes qui [illegible] pour eux comme pour [illegible] premier semestre [illegible].

V - L'EQUIPE ET LES ETUDIANTS

1 LA PARTICIPATION

Le sujet de la participation des étudiants et de la co-gestion du Centre Pilote a souvent été abordé par l'équipe. On a régulièrement parlé de mécanismes formels de consultation sans que rien ne soit entrepris à ce niveau. L'équipe concevait sûrement qu'elle avait des avenues à ouvrir dans cette voie et ne manquait pas de s'inquiéter de l'absence de structures formelles qui favoriseraient une plus grande participation des étudiants-maîtres à la vie du Centre.

C'était en fait un faux problème. Dans un milieu où il y a peu de gens, les distances sociales entre les professeurs et les étudiants sont très réduites. La relation informelle fonctionne à merveille. Les individus s'informent réciproquement très bien de leurs attentes. Les desiderata des étudiants ont toujours eu des suites, le "feed back" a été presque total.

La "politique de la porte ouverte' rigoureusement appliquée par les professeurs a beaucoup contribué à ou- [illegible] relation maître-étudiant. Les sondages deviennent inutiles quand l'in[illegible] avec [illegible] nuer l'entropie.

C'est pourquoi la mise en place de structures formelles du type comité-conjoint dans un tel milieu aurait été vraiment dysfonctionnelle et n'a pas eu au Centre d'autres conséquences que verbales.

2 LE PROFESSEUR VIS-A-VIS DES ETUDIANTS

Rappelons les deux options de l'équipe quant au rôle du professeur: centration sur l'étudiant et permissivité versus formation pédagogique et contrôle.

Le deuxième type de rôle était rendu effectivement très difficile à cause de la grande proximité et l'absence de distance sociale entre étudiants et professeurs. La réaction à certaines conduites de déviation devient dans certains cas très problématique. Il est difficile pour un professeur qui se définit comme un aide, un ami ou un partenaire égal de dire à quelqu'un qu'il est paresseux ou qu'il mérite 12%. La permutation des rôles est interprétée comme une trahison. Il est encore plus difficile de remercier quelqu'un ou de faire des pressions pour qu'il cesse certaines conduites. Dans leur actualisation, les deux rôles deviennent contradictoires et il est rare qu'un individu joue les deux. Le professeur est placé dans un rôle [illegible] parental qui consiste à soutenir l'effort, à aider mais aussi à contrôler et à corriger.

Dans certains cas, l'équipe a mis énormément de temps pour trouver des solutions; elle a dû prendre des décisions en tant que corps enseignant, congédier, punir, avertir au nom de critères académiques. Mais elle l'a souvent fait avec beaucoup d'ambivalence, avec mauvaise conscience et en mettant en doute parfois le bien fondé des points de vue.

La formation de psycho-pédagogue de la majorité des professeurs du Centre Pilote explique peut-être qu'on est continuellement en tendance à intégrer les représentations et les certitudes vécues à partir d'une perspective "psychologisante", ce qui mettait beaucoup plus facilement en cause les habiletés et les attitudes des professeurs plutôt que la cohérence institutionnelle du Centre Pilote en son entier.

■ ■ ■

les croyances pédagogiques des professeurs

CHAPITRE 2

◇les croyances pédagogiques des professeurs

Un examen des activités proposées aux étudiants du Centre Pilote laisse entrevoir que les professeurs ont une conception propre de l'enseignement à l'élémentaire, et partant des fonctions et des styles de comportement des maîtres auprès des enfants de quatre à douze ans.

Toutefois, ces conceptions s'explicitent et se clarifient au cours de l'expérience elle-même. C'est pourquoi, on ne peut parler d'une théorie pédagogique parfaitement articulée, ni de méthodes de formation vérifiées. Cependant, une comparaison rapide du programme du Centre Pilote avec celui des autres institutions de formation de maîtres montre que certains contenus diffèrent, que le temps accordé à tel ou tel aspect de la professionnalisation varie considérablement, enfin que les méthodes d'apprentissage sont sinon changées, du moins renouvelées sur certains points.

□ □ □

I - LE CONTEXTE

D'où viennent ces traits originaux? Pouvons-nous strictement affirmer que les professeurs du Centre Pilote ont inventé de toute pièce ce programme, compte tenu de la situation particulière? D'une certaine façon, l'autonomie pédagogique constitue un élément de réponse à ces questions. De plus, il semble que la cohésion de l'équipe des professeurs, l'attention apportée à l'exploitation maximale des ressources des professeurs et les consensus du groupe au niveau de l'élaboration, de l'exécution, de la supervision et de l'évaluation des activités ont contribué à la création d'un programme et d'une conception pédagogique, appelée la "pédagogie de situation". Par contre, il apparaît que les conceptions pédagogiques des professeurs et leurs croyances se rattachent à des courants scientifiques existants et se réfèrent à des études, à des organismes et des personnes avec qui ils ont fait des expériences significatives[1]. Bref, la "pédagogie de situation" est un concept nouveau qui indique en même temps des filiations à des courants de pensée contemporains, des réinterprétations et des adaptations de théories, de modèles et de méthodes spécifiques.

1-Cf. VI: Expériences des professeurs du Centre Pilote.

C'est ce concept générique de "pédagogie de situation" qu'il importe d'expliciter pour fournir un cadre de référence théorique au programme du Centre Pilote; ce sont les croyances des professeurs du Centre Pilote qu'il faut clarifier pour favoriser la compréhension des activités proposées aux étudiants-maîtres.

Pour ce faire, nous décrirons d'abord la conception des professeurs concernant l'enseignement élémentaire pour préciser ensuite leur mode d'approche auprès des futurs maîtres qui auront à oeuvrer à l'élémentaire.

□ □ □

II - L'ENSEIGNEMENT A L'ELEMENTAIRE

L'objectif de l'école élémentaire était et est encore le développement global de l'enfant. Cependant, la traduction de cet objectif, au Québec, s'est faite longtemps en termes de "programme-catalogue", de "matières à couvrir" qui n'étaient la plupart du temps qu'un recueil de choses à connaître. Mais depuis l'avènement du règlement No. I du Ministère de l'Education du Québec, il est possible, d'après le Centre Pilote non seulement de permettre à chaque enfant de travailler selon son rythme, mais bien davantage de rejoindre les aptitudes particulières de chacun. En termes de processus, la journée d'une classe peut être organisée de telle façon que tous les enfants y trouvent des activités qui leur permettent de développer leurs habiletés particulières. A l'instar du règlement No. I, au lieu de la "classe-degré" basée uniquement sur le rendement scolaire, les professeurs souhaiteraient le classement des enfants en groupe d'âges et leur division en sous-groupes de travail. Cela implique que le personnel académique devienne une équipe responsable à la fois du programme individuel de chaque enfant, des critères de formation des groupes de travail et des mécanismes de contrôle.

L'effort du Centre Pilote dans ce contexte est de déterminer les fonctions et les styles de comportement d'un maître de l'élémentaire et les habiletés qu'il doit posséder.

L'enfant est particulier, unique dans l'actualisation de ses tendances. Il exprime des besoins et des désirs personnels; il a tendance à suivre son propre cheminement, à se poser des questions bien différentes de celles d'autrui; il vit, en un mot, des expériences singulières dans des situations parfois communes. C'est pourquoi, pour l'équipe du Centre Pilote, l'école élémentaire doit se définir essentiellement à partir de la personne qui ne cherche fondamentalement qu'à communiquer, à maîtriser le milieu et à être elle-même. Plus précisément, l'école doit favoriser l'actualisation de chaque enfant. Ainsi, le maître devra chercher une approche pédagogique qui tient compte de cette unicité et de cette irréductibilité de chaque enfant au lieu d'imposer une activité unique à laquelle chaque enfant aurait à s'adapter. Cette dernière approche serait en contradiction flagrante avec la singularité de chaque enfant. Cette centration sur l'enfant consiste pour le maître à cerner la réalité concrète où l'enfant évolue, car c'est elle qui l'exprime d'une part, et d'autre part, qui est source de toutes les problématiques et de tous les apprentissages. Les modalités de cette approche seront décrites plus loin; notons pour le moment que cette orientation générale s'avère nécessaire dans la mesure où, entre 4 et 12 ans, la relation maître-élève demeure la médiation la plus importante pour favoriser l'actualisation de la personne. C'est pourquoi, les attitudes du maître dans sa relation avec les enfants doivent être congruentes, acceptantes et empathiques, considérant qu'elles visent à créer un

climat permissif qui facilite des apprentissages significatifs chez chacun d'eux. Dans ce contexte, de telles attitudes impliquent que le maître intervient pour aider à clarifier des problèmes au moment où ils se posent en apportant des méthodes de travail, en favorisant la structuration de la pensée et en fournissant des ressources.

Bref, le maître de l'élémentaire, au lieu d'être le spécialiste de telle ou telle discipline, est un spécialiste en psycho-pédagogie qui aide les enfants "à penser et à produire plutôt qu'à recevoir et à reproduire". De plus, ce spécialiste est une personne autonome qui recherche son propre épanouissement dans les fonctions qu'il exerce auprès des enfants. A ce titre, le maître est un être continuellement en recherche, i.e. qui évalue sans arrêt ses objectifs et les moyens utilisés. Et en tant que "pattern vivant" dans ses relations humaines, son fonctionnement mental et ses modes d'apprentissages, il n'a, malgré ses défauts, qu'à chercher à être congruent au lieu de se cacher derrière une façade.

Dans ce contexte, que deviennent les disciplines à l'élémentaire? En d'autres termes, quelle est l'approche pédagogique de ce maître?

Pour le Centre Pilote, une division préalable de la discipline est toujours arbitraire et devient très souvent un ensemble d'informations à apprendre. Le Centre

Pilote croit que le maître doit plutôt aider l'enfant à maîtriser des techniques d'expression, à explorer le milieu physique et humain, à se former physiquement et moralement, tout en tenant compte des exigences particulières de certaines disciplines et de l'âge de l'enfant. Ainsi, en partant d'activités, les disciplines deviennent des moyens de développer des habiletés. Au lieu de penser que "faire telle discipline" développe telle habileté, le Centre Pilote croit que c'est l'objectif qui permet au maître d'aménager des activités où plusieurs disciplines deviennent des moyens de l'atteindre. Par exemple, c'est l'objectif de développer l'habileté à communiquer qui entraîne la nécessité de penser aux instruments de communication comme ceux de la lecture et de l'écriture. Et à la suite de Taylor[1], le Centre Pilote croit que parmi les habiletés à développer à l'élémentaire, il y a la mémoire, la connaissance, la pensée critique, la pensée productrice, la pensée créatrice, la planification, l'évaluation, les types de communication, les relations humaines, le leadership, etc... Et dans ce contexte, les connaissances à propos du langage du milieu physique et humain, des arts, des mathématiques sont des résultats de ces processus et conditionnent en même temps les types d'activités et d'approche pédagogique.

En effet, le type d'approche pédagogique privilé-

1- Taylor, Calvin W., Instructional Media and Creativity, Wiley and Sons, 1966, p. 397.

gié par le Centre Pilote pour l'école élémentaire consiste à considérer l'enfant dans ses multiples relations avec le milieu ambiant qui lui fait se poser des questions et des problèmes. Dès lors, le milieu physique de la classe n'est plus le lieu par excellence de l'origine des problématiques et des apprentissages; le livre et l'audio-visuel ne sont plus les sources auxquelles on recourt en premier, mais bien les dernières et pour fin de vérification. Ce qui est source, c'est ce que l'enfant apporte à l'école et ce qu'il voit dans le milieu grâce aux activités proposées et à l'environnement socio-culturel. Et c'est devant une question ou un problème pertinent pour l'enfant, que le maître l'invitera à chercher, construire, organiser, évaluer, communiquer et utiliser de l'information au lieu de simplement la recevoir. Bref, cette approche doit être une démarche du comportement et de la pensée.

Partant des objectifs de l'école élémentaire, d'une conception de l'enfant, du rôle du maître et de son mode d'approche pédagogique, il reste à déterminer quel type de formation le Centre Pilote offre aux futurs enseignants.

□ □ □

III - LA PEDAGOGIE DE SITUATION[1]

Fondamentalement, le Centre Pilote Laval veut que le futur maître assume lui-même sa formation, c'est-à-dire se découvre lui-même, connaisse l'enfant, développe des attitudes et maîtrise des approches qui favorisent l'épanouissement de l'enfant. Bref, le Centre Pilote Laval veut que chaque futur maître fasse ses propres apprentissages, tout comme l'enfant devrait le faire, et souhaite donc que ses apprentissages lui permettent de réaliser le type d'enseignement spécifié plus haut.

Pour ce faire, le Centre Pilote Laval propose diverses situations auxquelles il donne des objectifs spécifiques et qui respectent en même temps la liberté des participants. En effet, dans la mesure où ils s'engagent personnellement, cette approche leur permet de faire des expériences significatives en termes de prise de conscience, d'acquisition et de changement au niveau de leur personne comme au niveau des fonctions à exercer dans une classe à l'élémentaire.

Ces situations s'inscrivent cependant dans un cadre opérationnel, à savoir celui de l'accueil, de la formation et du bilan de la professionnalisation du futur maître.

1-Cf. V: Pédagogie de situation, schéma général.

Dans ce cadre, les situations sont nécessairement conçues comme des activités scolaires qui se déroulent dans un temps défini. Elles sont donc différentes des situations non scolaires dans la mesure où elles poursuivent la formation personnelle en termes d'une profession à exercer dans la société.

Cette distinction deviendra plus claire si on observe quelles sont les raisons qui conduisent le Centre Pilote Laval à cette conception de la formation.

D'une part, toutes les dimensions de la réalité scolaire ne font pas forcément partie de la problématique des futurs maîtres, ne posent pas à tous des questions réelles et personnelles. Ce constat découle du fait que la majorité de cette clientèle est coupée des problèmes réels de l'enseignement à l'élémentaire depuis nombre d'années. Il est inutile dans ce contexte d'espérer que ces futurs maîtres fassent des apprentissages significatifs.

Devant ce fait, le Centre Pilote Laval croit nécessaire d'impliquer les étudiants dans des situations les confrontant à des problèmes qui deviennent très réels pour eux.

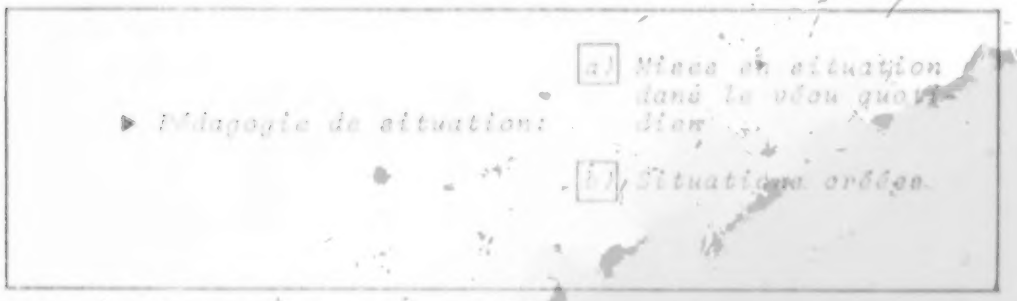
D'autre part, les expériences qu'un individu fait personnellement sont souvent sources de questions et de problèmes à propos desquels il cherche des informations et des

solutions en termes de connaissances et d'habiletés. La pertinence de ces réponses quand elles deviennent des capacités, de même que leur utilité et leur efficacité semblent supérieures à celles qui auraient précédé toute interrogation personnelle. En effet, une théorie précédant la pratique est souvent perçue comme abstraite, voire dépourvue de signification et donc peu transférable. Devant cette difficulté, le Centre Pilote a cherché à placer les futurs maîtres dans des situations réelles, à les mettre en contact avec le vécu quotidien de la réalité scolaire d'abord et à conserver cette relation comme cadre de référence et objet premier.

En outre, pour que ces expériences soient sources de questions précises et non pas seulement d'impressions, il importe d'une part que le futur maître s'implique dans les situations, c'est-à-dire qu'il ait suffisamment confiance en lui-même pour désirer explorer ce qui l'intéresse. D'autre part, il faut que ces questions s'inscrivent dans une démarche de mise en problème qui rende possible soit la production, la création ou la critique.

Or, ces processus de la pensée, pour le Centre Pilote, sont à développer, de même que l'affirmation personnelle est à encourager. Le Centre Pilote doit donc penser des situations qui permettent d'atteindre ces deux objectifs.

Ce sont ces trois raisons en liaison avec sa conception de l'enseignement élémentaire qui ont conduit le Centre Pilote à concevoir une pédagogie de situation qui schématiquement, devient des mises en situation dans le vécu quotidien de la réalité scolaire et des situations créées.



Les deux types de situations proposées aux futurs maîtres ont des objectifs spécifiques élaborés par le Centre Pilote; les rôles des professeurs dans chacun d'eux consistent à élucider la démarche du groupe, à animer et à être ressources. Par là, chaque situation a une logique interne qui permet au futur maître qui s'y engage de découvrir en elle des possibilités et des occasions de prendre conscience, de s'initier, de s'entraîner et de réfléchir sur les divers aspects de l'école, sur ses comportements et ses rôles auprès des enfants.

Des exemples des résultats visés compléteront ce mode d'approche pédagogique du Centre Pilote.

□ □ □

IV - RESULTATS VISES

1 QUE LE FUTUR MAITRE TROUVE L'IMAGE DE LUI-MEME

D'une part, des tâches entendent permettre à chaque futur maître de se connaître lui-même, de découvrir les richesses et les limites de ses ressources personnelles, de les éprouver à l'intérieur d'une démarche qui le concerne et dans des groupes où il doit intervenir, coopérer, assumer des responsabilités. Le lieu de l'apprentissage est surtout là où l'étudiant trouve l'image de lui-même.

Soulignons que dans ces situations, l'étudiant a peut-être pour la première fois de sa vie, l'occasion de découvrir que ses sentiments, ses opinions sont entendus, écoutés, d'abord par l'animateur, puis graduellement par les autres étudiants et le Centre Pilote lui-même. Une telle relation peut permettre au futur maître de se sentir en sécurité intérieurement, d'avoir confiance en lui et dès lors, de désirer librement explorer ce qui l'intéresse et acquérir ainsi l'habileté à aborder directement et personnellement les multiples facettes de sa future profession. En plus, cette initiative personnelle peut alors se déployer dans un climat non compétitif d'acceptation réciproque, de respect mutuel et de coopération.

De telles attitudes, qui facilitent l'autonomie et la libre initiative des personnes, par un effet de trans-

fert, devraient se perpétuer en présence d'un groupe d'enfants de l'école élémentaire. De plus, lui-même comme maître, il recherchera son propre épanouissement dans ses fonctions auprès des enfants.

2 QUE LE FUTUR MAITRE CONNAISSE LA REALITE VIVANTE DE L'ECOLE

D'autre part, des situations veulent permettre à chaque futur maître de prendre contact direct avec le milieu où il oeuvrera pour découvrir qu'une école est le lieu de multiples dimensions qui se compénètrent, mais qui peuvent faire l'objet de problèmes ou de variables à étudier pour eux-mêmes et à mettre en relation. Tels: l'enfant et son développement; les disciplines comme moyen de développer des habiletés; les divers modes d'intervention; le contexte socio-culturel; les styles d'enseignement; le type d'organisation de l'école; le jeu; les techniques d'évaluation; le rôle de l'éducation dans une société en constant changement.

L'important, ici, est que le futur maître se rapproche de la réalité scolaire quotidienne pour qu'il s'habilite à découvrir les vrais problèmes qui s'y posent, à se centrer sur des difficultés concrètes et à trouver des solutions appropriées, pertinentes, voire nouvelles.

3 QUE LE FUTUR MAITRE ABORDE L'APPRENTISSAGE COMME UNE DEMARCHE DU COMPORTEMENT ET DE LA PENSEE

Il est évident que malgré cette prise de contact avec le milieu réel, le futur maître peut éprouver des difficultés à poser et à différencier les problèmes. Il se produit très souvent que dans certaines situations, le futur maître, faute d'instruments adéquats, soit limité à exprimer des impressions ou encore à classer et mettre en relation, sans dissocier les facteurs en jeu.

Devant cette difficulté très réelle, le Centre Pilote a créé des situations qui alternent avec les mises en situation dans le vécu quotidien. Celles-ci permettent aux futurs enseignants:

- de s'initier à certaines approches pédagogiques qui ne sont en fait que des démarches du comportement et de la pensée;
- de comprendre certains processus de la pensée critique, créatrice et productrice;
- de découvrir le rôle des disciplines dans le développement des habiletés;
- d'acquérir des informations scientifiques au sujet de l'enfant ;

- de s'instrumenter intellectuellement pour parvenir à poser des problèmes, faire des observations, des expériences où les facteurs en jeu sont disséqués et de lier ces habiletés au traitement des situations pédagogiques;

- de remettre en question leurs comportements et leurs croyances face à l'éducation, l'enseignement, l'autorité, la liberté, les relations maîtres-élèves, le renouveau et le changement.

□ □ □

v - pédagogie de situation (SCHEMA GENERAL)

CONTEXTE	POSTULATS	RESULTATS VISES	ACTIVITES	ROLE DES PROFESSEURS	DEMARCHE DE L'ETUDIANT
	▪ Toutes les dimensions de ▪ Les expériences sont sources de mise en problème dans la mesure où l'individu s'implique et qu'elles aboutissent à une production, une création ou une critique. ▪ Conception de l'enseignement à l'élémentaire.	▪ Que le futur ▪ Que le futur de l'apprentissage, par une démarche du comportement de la pensée	1- Techniques d'accueil 2- Implications socio-économiques 5- Expression créative et 6- Expression picturale 7- Mathématiques I et II 8- Séminaires de lecture 9- Langue orale et écrite 10- Entraînement aux relations humaines 12- Religion I et II 13- Animation de groupe et notion d'intervention 14- Initiation à la pédagogie différenciée 15- EXPEM II (zone d'expérimentation) 16- L'école: principes et techniques 17- Organisation rationnelle de la pensée dans l'action 18- Ethique et esthétique 19- Outdoor Education	▪ Elaborer des ▪ Donner de l'information ▪ Etre ressource ▪ Conseiller ▪ Elucider la démarche du groupe ▪ Evaluer	▪ Dans des ateliers il tente de découvrir sa propre expression, présenter les résultats de son travail et ceux de ses collègues. ▪ Dans des activités, [illegible] il peut participer à [illegible] élémentaire, observer, prendre des responsabilités; il peut [illegible] périences en mathématiques, [illegible] cherchant à respecter les [illegible] d'apprentissage des enfants ▪ Dans une recherche, il peut être appelé à une mise en problème, à [illegible] et d'exploiter des données, rédiger un compte rendu, une dissertation. Dans un laboratoire, il peut en connaître la nature [illegible] lution et d'apprentissage. ▪ Son approche part des divers aspects du milieu ambiant qui font problème et est l'occasion d'une démarche de résolution de problèmes. ▪ Enfin, dans un groupe de tâches, il devra occuper le rôle d'animateur, découvrir divers modes d'intervention et diverses dimensions dans la communication.

VI- expériences des professeurs du centre pilote

COURANTS SCIENTIFIQUES	ETUDES ET ACTIVITES	ORGANISMES
■ Pensée de Carl Rogers ■ Pensée de l'Institut Coopératif de l'école moderne ■ Recherche-action ■ Créativité et résolution de problèmes ■ Psychologie du développement ■ Psychologie sociale	■ Formation universitaire en psycho-pédagogie, philosophie, sociologie. ■ Formation en art dramatique et en animation culturelle ■ Enseignement aux niveaux pré-scolaire, élémentaire et secondaire ■ Enseignement au niveau de la formation des maîtres ■ Supervision de classes au niveau pré-scolaire et élémentaire ■ Stages d'entraînement aux méthodes d'éducation active ■ Sessions d'entraînement aux relations humaines ■ Sessions d'entraînement à l'animation de groupe ■ Sessions d'initiation aux théories du changement ■ Sessions d'entraînement mental ■ Participation aux Chantiers pédagogiques ■ Participation au projet SESAME	■ Institut de Formation par le groupe ■ Peuple et culture ■ Mission des Projets Expérimentaux ■ Mouvement de l'école moderne ■ Université Simon Fraser

analyse phénoménologique du programme

□

CHAPITRE 3

◇analyse phénoménologique du programme

Rappelons que la clé de voûte du projet Repères était un programme-cadre[1] défini en termes d'attentes et de contenant, dont la traduction concrète restait à effectuer par les formateurs de maîtres eux-mêmes. Il est clair qu'un tel programme-cadre pouvait être traduit dans la réalité de mille façons différentes selon l'optique de l'équipe de formateurs de maîtres concernée.

Dans ce contexte, le Centre Pilote Laval s'est prévalu de la liberté qui lui était offerte et s'est donné une "orientation générale" qu'il a tenté par la suite de mettre en application. Le nouveau programme de formation des maîtres de l'élémentaire devant s'étendre sur une période de trois ans, le Centre Pilote a tenté de définir globalement les objectifs des trois années.

La première année de ce cycle de formation se voulait être une approche concrète du métier d'enseignant à

1-Cf. Avant-propos, p. 6

l'élémentaire: l'organisation de cette année devait permettre entre autre à l'étudiant-maître de prendre contact avec la réalité scolaire telle que vécue par les praticiens de l'enseignement.

En vue d'atteindre ces objectifs généraux, le Centre Pilote s'est défini dès le départ comme un centre expérimental. Il ne s'agissait pas toutefois de vérifier de façon systématique des hypothèses, mais plutôt de commencer à déblayer certains aspects de la formation des maîtres.

L'étude attentive du programme de la première année permet d'affirmer qu'un certain nombre d'aspects de la formation d'un maître ont été privilégiés. Mentionnons entre autres l'accueil des étudiants de l'institution, les liaisons organiques entre les cours théoriques et les observations et les expériences, la facilitation de l'expression personnelle des étudiants, l'importance des relations constantes et suivies de l'étudiant-maître avec le milieu scolaire, les classes et les enfants. Une certaine importance a aussi été accordée aux relations interpersonnelles, aux attitudes des étudiants, à leur manière d'aborder et de résoudre les problèmes divers, etc...

Il ressort aussi du déroulement des activités, qu'un certain nombre de moyens ont été utilisés pour réaliser les différentes parties du programme. Ainsi se sont succédé des exposés, des séminaires, des panels, des ses-

sions de groupes de travail, des séjours prolongés dans les classes de l'élémentaire, des activités d'exploration et d'exploitation du milieu, des ateliers d'expression, des ateliers techniques, de l'enseignement programmé, des conférences, des films, des consultations individuelles, etc.

Comme on peut le voir, aucun moyen n'a été rejeté a priori: les professeurs du Centre Pilote ont essayé, à chaque fois, de trouver les meilleurs moyens possibles d'atteindre les objectifs liés à chacune des activités.

Ajoutons que le programme présenté ci-après est l'aboutissement de la dynamique de l'équipe des professeurs[1], des croyances pédagogiques des professeurs[2], et d'un certain nombre de lignes directrices caractéristiques d'un style de formation de maîtres relativement nouveau:

- Formation centrée sur le groupe et sur la personne de l'étudiant;
- Climat permissif favorisant l'autonomie des étudiants;
- Prise en charge progressive de la formation par les étudiants eux-mêmes;

1- Cf. Premier chapitre

2- Cf. Deuxième chapitre

- Apport théorique greffé sur les expériences vécues;

- Instrumentation technique définie en fonction des besoins exprimés par les étudiants à la suite de leurs contacts avec les praticiens de l'enseignement;

- Constante attention au mode de relations étudiants-professeurs;

- Programmation flexible et ajustable en fonction des événements et des besoins du groupe d'étudiants.

Dans ce chapitre, nous présentons quatre tableaux qui décrivent l'année selon trois points de vue: premièrement (1) le déroulement des activités dans le temps; deuxièmement (2) les activités en relation avec des catégories explicitées dans le chapitre sur les croyances pédagogiques des professeurs du Centre Pilote, soit: activités de mise en situation ou activités planifiées en fonction de situations créées (tableau 2), activités organisées pour aider l'étudiant à se mieux connaître, à s'instrumenter ou à prendre conscience de la réalité scolaire (tableau 3); troisièmement (3) les activités en relation avec les catégories proposées par le Comité de la Formation des maîtres, soit: pédagogie et discipline d'appoint, didactique et stage (tableau 4).

À la suite de ces tableaux, chacune des dix-neuf activités mise au programme est décrite pour faire connaître au lecteur:

- les objectifs
- le contenu
- le déroulement
- le (s) rôle (s) du (des) professeur (s)
- le (s) moyen (s) de contrôle.

■ ■ ■

tableau I

2 jours	13 jours	2 jours	37 jours	42 jours	5 jours	5 jours	36 jours	8 jours
1 Techniques d'accueil	2 Implications socio-économiques et culturelles de la rentrée scolaire	3 Ateliers d'expression I	4 SCOPEM I Stage d'observation et de sensibilisation à la relation pédagogique	5 Psychologie appliquée à l'éducation	13 Animation de groupe et modes d'intervention	14 Initiation à la pédagogie naturelle	15 SCOPEM II	19 Outdoor Education
				6 Ateliers d'expression II			16 L'école: principes et techniques	
				7 Expression enfantine et intervention pédagogique			8 Mathématiques II	
				8 Mathématiques I			17 Organisation rationnelle de la pensée dans l'action	
				9 Séminaires de lecture			10 Langue orale et écrite II	
				10 Langue orale et écrite I			18 Ethique et esthétique	
				11 Entraînement aux relations humaines			12 Religion II	
				12 Religion I				

Septembre 1968 ▶ ▶ Janvier 1969 ▶ ▶ Mai 1969

SEQUENCE DES ACTIVITES DE LA PREMIERE ANNEE DU CENTRE PILOTE LAVAL

tableau 2

2 jours	13 jours	2 jours	37 jours	42 jours	5 jours	5 jours	36 jours	8 jours
1 Techniques d'accueil ●	2 Implications socio-économiques et culturelles de la rentrée scolaire ■	3 Ateliers d'expression I ●	4 SCOPEM I Stage d'observation et de sensibilisation à la relation pédagogique ■	5 Psychologie appliquée à l'éducation ●■ 6 Ateliers d'expression II ●■ 7 Expression enfantine et intervention pédagogique ●■ 8 Mathématiques I ● 9 Séminaires de lecture ● 10 Langue orale et écrite I ● 11 Entrafnement aux relations humaines ● 12 Religion I ●	13 Animation de groupe et modes d'intervention ●	14 Initiation à la pédagogie naturelle ●	15 SCOPEM II ■ 16 L'école: principes et techniques ● 8 Mathématiques II ●■ 17 Organisation rationnelle de la pensée dans l'action ● 10 Langue orale et écrite II ●■ 18 Ethique et esthétique ● 12 Religion II ●	19 Outdoor Education ■

PRESENTATION DES ACTIVITES SELON LES CATEGORIES:

MISE EN SITUATION ■
SITUATION CREEE ●

tableau 3

2 jours	13 jours	2 jours	37 jours	42 jours	5 jours	5 jours	36 jours	8 jours
1 Perspectives d'avenir ■	2 Implications socio-économiques et culturelles de la rentrée scolaire ▲ ●	3 Ateliers d'expression I ● ■	4 SCOPEM I Stage d'observation et de sensibilisation à la relation pédagogique ● ▲	5 Psychologie appliquée à l'éducation ▲ ● 6 Ateliers d'expression II ■ ● 7 Expression enfantine et intervention pédagogique ● 8 Mathématiques I ● 9 Séminaires de lecture ● 10 Langue orale et écrite I ● 11 Entraînement aux relations humaines ■ ● 12 Religion I ●	13 Animation de groupe et modes d'intervention ■ ●	14 Initiation à la pédagogie naturelle ■ ●	15 SCOPEM II Stage d'expérimentation ● ▲ 16 L'école: principes et techniques ● 8 Mathématiques II ▲ ● 17 Organisation rationnelle de la pensée dans l'action ● ■ 10 Langue orale et écrite II ▲ ● 18 Ethique et esthétique ● 12 Religion II ● ■	19 Stage d'enseignement ▲ ●

ACTIVITES PLANIFIEES POUR AIDER L'ETUDIANT A:

SE MIEUX CONNAITRE ■

S'INSTRUMENTER ●

PRENDRE CONSCIENCE DE LA REALITE SCOLAIRE ▲

tableau 4

2 jours	13 jours	2 jours	37 jours	42 jours	5 jours	5 jours	36 jours	8 jours
1 Techniques d'accueil ■	2 Implications socio-économiques et culturelles de la montée scolaire ■	3 Ateliers d'expression I ●	4 SCOPEM 1 Stage d'observation et de sensibilisation à la relation pédagogique ▲	5 Psychologie appliquée à l'éducation ■ 6 Ateliers d'expression II ● 7 Expression enfantine et intervention pédagogique ● 8 Mathématiques I ● 9 Séminaires de lecture ■ 10 Langue orale et écrite I ● 11 Entraînement aux relations humaines ■ 12 Religion I ● ■	13 Animation de groupe et modes d'intervention ■	14 Initiation à la pédagogie naturelle ■●	15 SCOPEM II Stage d'expérimentation ▲ 16 L'école: principes et techniques ■ 8 Mathématiques II ● 17 Organisation rationnelle de la pensée dans l'action ■ 10 Langue orale et écrite II ● 18 Ethique et esthétique ● 12 Religion II ● ■	19 Outdoor Education ■

PRESENTATION DES ACTIVITES SELON LES CATEGORIES:

PEDAGOGIE ET DISCIPLINE D'APPOINT ■
DIDACTIQUE ●
STAGE ▲

1 TECHNIQUES D'ACCUEIL

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de mettre en relation ses attentes avec les objectifs globaux du Centre Pilote;
- de communiquer avec les autres étudiants et les professeurs du Centre Pilote;
- de s'intégrer au Centre Pilote.

2 CONTENU

Une institution offre des ressources et poursuit des objectifs qu'il importe de mettre en relation avec les attentes de ceux qui s'y inscrivent et qui possèdent eux-mêmes des ressources. Pour ce faire, outre la présentation du programme et des fonctions des professeurs, il faut inviter l'étudiant à collaborer personnellement.

3 DEROULEMENT

A - Inscription: Les professeurs reçoivent eux-mêmes les étudiants et s'occupent de répondre à leurs questions et de leur faire visiter les locaux.

B - Présentation des professeurs: Le directeur présente en plénière l'équipe des professeurs en précisant les ressources de chacun d'eux et leurs fonctions.

C - Présentation des étudiants: Un professeur s'occupe d'un groupe de quinze étudiants qu'il divise en trois équipes de cinq. Ces équipes ont une

quinzaine de minutes pour trouver une façon personnelle de se présenter au reste du groupe. Puis chaque étudiant se choisit une personne du groupe, sans indiquer à qui que ce soit son choix. Ensuite, il écrit ce qu'il pense de cette personne. Il conserve cette impression pour lui-même.

D - Souper : Tous les professeurs et les étudiants du Centre Pilote.

E - Exposé sur le projet REPERES : Contexte qui a conduit à la mise sur pied du Centre Pilote.

F - Inventaire des attentes des étudiants en regard des objectifs poursuivis par le Centre Pilote.

G - Mise en commun des ressources des étudiants.

N.B. - Durée de cette démarche: 3 jours.

[4] ROLE DU PROFESSEUR

- Elaborer les activités
- Animer

[5] MOYENS DE CONTROLE

- Présence obligatoire.

2 LES IMPLICATIONS SOCIO-ECONOMIQUES ET CULTURELLES DE LA RENTREE SCOLAIRE

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de vivre un certain dépaysement par rapport à sa scolarité antérieure;
- de travailler à partir d'une situation concrète et vécue;
- d'obtenir les informations utiles sur les effets provoqués par la rentrée des classes, en allant dans le milieu;
- de dégager ses réactions personnelles dans des situations vécues dans le milieu ou dans un groupe;
- de travailler en équipe, en expérimentant les modalités et les difficultés de ce type de travail;
- de préparer une sortie dans le milieu;
- de préparer à l'avance ses interventions;
- de recueillir et d'exploiter des données venant du milieu.

2 CONTENU

La situation porte sur l'étude systématique des aspects socio-économiques et culturels de la rentrée des classes. Quels sont les effets produits par cet événement, tant sur les personnes que sur les institutions?

3 DEROULEMENT

A - Déblaiement des différents aspects de la problématique;

B - Choix d'un thème par l'étudiant;

C - Regroupement des étudiants selon les thèmes choisis;

D - Analyse en groupe du thème;

E - Préparation de l'enquête dans le milieu;

F - Sortie dans le milieu, enquête, cueillette de données;

G - Analyse et exploitation des données;

H - Présentations collectives et synthèse.

4 ROLE DU PROFESSEUR

Le professeur a comme rôle d'animer les groupes, d'aider à instrumenter les étudiants, de soutenir et guider leurs efforts. Il a un rôle de coordination des différents aspects apportés, et un rôle de synthèse.

5 MOYEN DE CONTROLE

La présentation finale sert de contrôle. Par ailleurs, chaque séance de groupe donne lieu à des évaluations de groupe.

3 ATELIER D'EXPRESSION I

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de laisser libre cours à sa créativité;
- de se mieux connaître
- de manipuler divers matériaux

2 CONTENU

Neuf ateliers sont proposés

- Expression corporelle
- Peinture
- Modelage
- Marionnettes
- Exploration de sons
- Jeux de perception
- Tapisserie - collage - vitraux
- Monotype, linogravure
- Sculpture

3 DEROULEMENT

Chaque étudiant s'inscrit à un atelier de son choix

Chaque séance ou activité comprend:

A - une période ou l'étudiant peut s'exprimer librement;

B - une période d'évaluation de l'activité.

[4] ROLES DES PROFESSEURS

Les responsables des ateliers ont comme rôle:

- d'agir comme animateur lors de la présentation de l'activité et de son déroulement;
- de permettre l'évaluation ou la synthèse finale

[5] MOYENS DE CONTROLE

La présence de l'étudiant est exigée à des ateliers de son choix.

4 SCOPEM I - STAGE DE SENSIBILISATION A LA RELATION PEDAGOGIQUE

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- d'entrer en relation avec les enfants de l'école élémentaire et d'observer leur comportement;
- de se situer dans la relation pédagogique;
- de s'initier au travail en équipe et d'expérimenter des instruments pédagogiques;
- de dégager des situations vécues, les problèmes que lui pose chaque aspect de sa professionnalisation;
- de découvrir les richesses et les limites de ses ressources personnelles;
- de procéder à une première vérification de son option (choix de la carrière, intérêt pour un groupe d'âge donné);
- de se roder à un processus d'évaluation continue des effets de son intervention pédagogique;
- de vivre dans la réalité d'une classe le renouvellement de la pédagogie au Québec.

2 CONTENU

Pour permettre à l'étudiant de tirer le meilleur parti possible de sa présence dans le milieu scolaire, nous croyons bon de lui dresser une liste aussi détaillée que possible des tâches qu'il peut ensuite effectuer, sous la direction du maître associé et du coordonnateur.

Voici cette liste d'activités possibles, telle que proposée aux étudiants:

A - Organisation générale de l'école

- se familiariser avec l'architecture du bâtiment et étudier diverses possibilités d'utilisation des locaux;
- se familiariser avec la routine de l'école: autobus, entrée et sortie des élèves, horaires, réunions, etc.;
- se familiariser avec le rôle du personnel auxiliaire de l'école: secrétaire, infirmière, travailleur social, concierge, etc.;
- faire l'inventaire du matériel pédagogique disponible: en classe, dans l'école, à la commission scolaire:
- faire l'inventaire du milieu: les institutions, les ressources éventuelles pour l'école.

B - Relations avec l'extérieur

- prendre contact avec les parents d'élèves lorsque cela est indiqué;
- prendre contact avec les services offerts par le milieu: bibliothèque municipale, centre culturel, services religieux; par la commission scolaire: services pédagogiques, conseillers, ateliers;
- prendre contact avec des personnes ressources de l'extérieur, pouvant aider les enfants, le maître;
- participer aux réunions de l'atelier pédagogique;
- entrer en contact avec l'extérieur pour organiser des visites.

C - Enseignement

- aider et participer à la préparation de la classe;
- planifier une tâche: français, calcul, horaire mensuel, etc.;
- faire des fiches: fiches-guides, programmation;
- préparer et présenter des exposés sur certains sujets;

- prendre en charge des groupes d'élèves ou la classe pour certaines activités;
- chercher des documents et des références pour les enfants;
- guider et aider les enfants à la bibliothèque;
- prendre des groupes ou des enfants individuellement pour travailler sur un sujet précis: lecture, sciences, arithmétique...;
- poser un diagnostic: localiser une difficulté particulière;
- reprendre certaines notions avec certains enfants: pédagogie curative;
- rechercher du matériel, aide pédagogique;
- préparer et rechercher des documents audio-visuels, montages;
- préparer des documents et des tableaux;
- préparer des bulletins;
- veiller à la propreté et à l'entretien de la classe;
- préparer et ranger des ateliers;
- participer à des ateliers et en animer;
- rechercher des informations;
- mettre sur pied, contrôler et tenir à jour le dossier psycho-pédagogique individuel;
- préparer et contrôler les plans de travail;
- construire et analyser: diagrammes et sociogrammes;
- compiler des données, des résultats;
- analyser des travaux d'enfants;
- corriger travaux et examens;
- préparer des classes-promenades, visites et accompagner les enfants; exploiter ces sorties par la suite;
- surveiller les récréations, jouer avec les élèves;
- participer à l'éducation physique et aux loisirs;

- préparer et aider aux différents ateliers, clubs, activités dirigées;
- travailler avec chaque enfant, selon ses besoins;
- administrer les premiers soins aux enfants blessés;
- s'occuper de différents travaux de routine tels que: journal de classe, rentrée des notes, collectes, contrôles, rangement de matériel, classement à la bibliothèque, fabrication de matériel, rapport au contrôleur d'absences;
- participer aux réunions des professeurs;
- participer aux réunions des professeurs - Services pédagogiques;
- participer aux journées pédagogiques;
- mettre au point des documents préparés par les professeurs pour les réunions;
- assister aux réunions de parents des élèves d'une classe;
- participer aux réunions de la communauté pouvant toucher à l'école, aux loisirs;
- discuter de problèmes spécifiques avec: professeurs, coordonnateur, directeur général des écoles, travailleur social, infirmière de l'unité sanitaire, dentiste;
- assister à des réunions de la commission scolaire;
- assister à des réunions syndicales;
- assister le coordonnateur dans certaines fonctions;
- assister la secrétaire de l'école et effectuer certaines de ses tâches, comme le classement de dossiers, etc.

3 DEROULEMENT

Le stage SCOPEM I débute en octobre pour une durée fixée à huit semaines. Les stagiaires sont répartis dans quatre écoles élémentaires de Ste-Foy et Loretteville. Les professeurs des classes qui leur sont assignées ont au préalable accepté de recevoir des stagiaires et de

les assister dans leur apprentissage.

Chaque semaine, les étudiants passent 4 journées à l'école et une journée au Centre Pilote Laval. Les professeurs du Centre Pilote Laval assument la supervision du stage à raison de 15 stagiaires par superviseur. Ces derniers peuvent consulter leur superviseur aussi souvent qu'ils le désirent.

Le nombre de stagiaires dans une classe varient de 4 à 1:

4 par classe :	60
3 par classe :	30
2 par classe :	22
1 par classe :	3

4 ROLES DU PROFESSEUR

Le rôle principal du superviseur (professeur du Centre Pilote Laval) consiste à aider l'étudiant-maître à vérifier son choix de carrière, à préciser son option (niveau d'enseignement), à progresser dans sa professionnalisation:

- il consulte le coordonnateur (principal) de l'école afin d'y assurer une bonne intégration de l'étudiant-maître;
- il est le collaborateur immédiat du maître associé et le consulte sur toutes décisions importantes concernant une meilleure professionnalisation de l'étudiant-maître;
- il visite son équipe de stagiaires dans les classes;
- il confère avec le stagiaire et le maître associé après chaque visite;

- il rencontre, à demande, un stagiaire en entrevue;
- il participe aux réunions des maîtres associés;
- il vérifie les travaux de stage de l'étudiant;
- il participe à l'évaluation du stage de l'étudiant-maître;
- il anime les séminaires hebdomadaires;
- il participe à l'évaluation finale du stage de l'étudiant, en ajoutant la sienne aux évaluations de l'étudiant et du maître associé.

5 MOYENS DE CONTROLE

A - Les séminaires hebdomadaires

Ces séminaires sont basés sur le vécu de la classe; les étudiants doivent donc en orienter eux-mêmes le contenu.

B - Carnets-flash

Il s'agit d'un carnet dans lequel les étudiants notent à chaque jour des faits qui ont attiré leur attention:

a) certains comportements d'enfants;

b) des interventions du maître ou d'un coéquipier;

c) l'organisation du milieu ambiant;

d) certains aspects de la vie du groupe.

Les stagiaires se constituent ainsi un dossier personnel qui permettra aux professeurs du Centre Pilote Laval de les aider à comprendre ce qui se passe dans la classe. Ce carnet-flash permet en outre aux étudiants de dégager certains de leurs intérêts personnels pour les approfondir.

C - Cahiers de planification et d'évaluation hebdomadaire:

Dans ce cahier, l'étudiant note les tâches qu'il voulait réaliser au cours de la semaine, à la suite d'une planification en commun, avec ses coéquipiers et son maître associé. Après coup, il évalue la façon dont il s'est tiré d'affaire, note ses réflexions sur son activité en classe.

D - Evaluation finale

Durant le stage, le maître associé et l'étudiant, reçoivent une formule identique d'évaluation. Cette évaluation est essentiellement qualitative et globale. Elle porte sur l'action pédagogique du futur maître dans ses aspects suivants:

a) les apprentissages spécifiques faits durant le stage;

b) les activités personnelles suscitées par le stage;

c) les déficiences personnelles découvertes durant le stage;

d) les ressources personnelles très particulières découvertes durant le stage;

e) les relations interpersonnelles durant le stage;

f) l'éthique;

g) l'engagement personnel durant le stage;

h) la vérification des options de l'étudiant;

i) les impressions et commentaires de l'étudiant sur le stage

5 PSYCHOLOGIE APPLIQUEE A L'EDUCATION

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de dégager les grands secteurs de la psychologie;
- de faire des liens entre les données apportées par la psychologie et la réalité quotidienne d'une classe;
- d'être attentif aux différents aspects du développement de l'enfant;
- de tenir compte des conditions préalables à tout apprentissage;
- d'observer systématiquement certaines dimensions du comportement enfantin;
- de réaliser certaines expérimentations qui lui sont proposées;
- de faire des comptes rendus d'observation et d'expérimentation;
- de travailler dans un "text book";
- de lire et de consulter la littérature anglaise en psychologie.

2 CONTENU DE L'ACTIVITE

Le premier cours veut faire un tour d'horizon autour des grands thèmes de la psychologie de l'éducation. Les déterminants du comportement, les besoins et la motivation servent de point de départ. L'origine, la nature et la classification des besoins sont abordées. Des théories de la motivation et les conséquences de l'insatisfaction des besoins terminent ce cours.

Le second cours s'attache à étudier les problèmes d'actualisation de soi et le processus du devenir humain.

On étudie les conceptions du moi dans la psychanalyse, la notion de "self" chez Rogers et Kelley. Nous distinguons entre self-concept et moi idéal. Les problèmes des perceptions de la réalité sont abordés, ainsi que les problèmes d'anxiété.

La maturation, la croissance et le développement moteur sont abordés. L'historique de la psychomotricité permet de retracer des grands concepts de pensée. On définit la psychomotricité et on signale la place que doit occuper la rééducation. Enfin, on essaie de lier la psychomotricité et l'action pédagogique.

Le cours suivant s'intéresse au développement affectif. On y étudie les divers types d'émotions; l'expression et le contrôle et la répression de ces émotions est abordée. Le cours se termine sur l'analyse du rôle du maître en regard des émotions.

Les problèmes de groupe et le développement social sont analysés. On s'intéresse à la notion de développement et à l'interdépendance des différents développements. Quels sont les mécanismes qui président au développement social? La sociabilité se développe graduellement et on y distingue des stades. Différents facteurs l'affectent.

Deux cours sont consacrés au développement intellectuel. On y étudie les deux grands types de théories factoriellement génétiques. On retient la théorie de Piaget pour préciser les notions de schèmes, d'opérations, de structures, de facteurs de développements. L'évolution et les stades de la pensée proposés par Piaget sont analysés.

La notion d'apprentissage suit. On y précise les étapes et les lois connues, on insiste sur le rôle de l'exercice et on essaie de déterminer la notion de facilitation dans l'apprentissage. La comparaison entre les

systèmes d'éducation et les types d'apprentissage est abordée. On cherche finalement à préciser la notion d'apprentissage significatif.

Le développement du caractère et des attitudes fait l'objet d'un cours. Les attitudes et leur développement sont étudiés. On s'interroge sur les résistances au changement, les préjugés. Les valeurs et le développement moral font partie de cette interrogation.

Enfin, on esquisse les grandes lignes de certaines théories de la personnalité.

Un cours est aussi consacré à l'enseignement programmé. On y expose les bases scientifiques, la notion de renforcement et les différents types de programmes: linéaire et ramifié.

Le dernier cours porte sur la créativité, sa nature, ses processus et ses blocages. On s'interroge sur la façon de faciliter le développement de la créativité.

Tous les cours sont reliés dans la mesure du possible aux situations vécues durant le stage qui a précédé. Notons toutefois, que les thèmes abordés sont plus esquissés qu'approfondis.

3 DEROULEMENT

A - Exposés de trois heures en "team-teaching" (2 professeurs chaque fois);

B - Conférences par des professeurs invités (psychomotricité, émotions, enseignement programmé);

C - Un séminaire libre chaque semaine;

D - Des lectures dans un "text book" et dans d'autres volumes proposés à chaque cours;

E - Des travaux d'observation, d'expérimentation à chaque cours;

F - Un rapport à remettre portant sur ces travaux.

[4] ROLE DU PROFESSEUR

Préparer en équipe des exposés, faire les exposés, clarifier les notions, animer le séminaire. Soutenir l'étudiant dans ses observations et expérimentations.

[5] MOYENS DE CONTROLE

- les rapports hebdomadaires;
- un examen écrit sur un thème choisi au hasard.

6 ATELIERS D'EXPRESSION II

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de faire un cheminement qui lui permette d'explorer sa propre expression;
- d'utiliser certaines techniques d'expression.

2-3 CONTENU ET DEROULEMENT

Chaque étudiant participe à une séance d'atelier à raison de une par semaine.

Ces ateliers se répartissent de la manière suivante:

2 ateliers en expression plastique

2 ateliers en expression corporelle

1 atelier de marionnettes

2 ateliers en imprimerie et photographie

4 ROLE DES PROFESSEURS

Dans la plupart des ateliers, les professeurs font faire aux étudiants une démarche leur permettant d'explorer le moyen d'expression choisi.

En imprimerie et photographie, les professeurs familiarisent les étudiants avec ces moyens techniques, ce qui est un pré-requis à l'expression dans ces domaines. En rythmique, l'atelier est plutôt orienté vers une pédagogie de la rythmique et est offert en priorité aux étudiants qui se destinent à la maternelle ou qui quittent

le Centre Pilote Laval à la fin de la première année.

5 MOYEN DE CONTROLE

présence des étudiants.

7 EXPRESSION ENFANTINE ET INTERVENTION PEDAGOGIQUE

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de reconnaître l'importance de l'expression libre chez l'enfant;
- de comprendre et de favoriser la démarche et l'évolution de chacun d'entre eux;
- d'abandonner les références à l'art adulte et à ses modèles;

2-3 CONTENU ET DEROULEMENT

A - L'étudiant doit pendant trois séances, observer les enfants en atelier, observer les interventions de l'éducatrice et l'intervention qui peut exister entre eux;

B - Les étudiants en groupe de quinze doivent se rendre une fois chez une praticienne de l'éducation créatrice pour voir de quelle manière elle organise son atelier, pour étudier dans les dossiers des enfants l'évolution de leur démarche créatrice et les mécanismes de la créativité;

C - Chaque semaine, une plénière réunit les étudiants pour étudier les livres qu'Arno Stern a consacrés à l'éducation créatrice.

4 ROLE DU PROFESSEUR

- communiquer de l'information;
- faire des démonstrations pratiques.

5 MOYENS DE CONTROLE

- présence des étudiants;
- travail exigé à la fin de l'activité.

8 MATHEMATIQUES I ET II

▶ THEORIE DES ENSEMBLES ET LOGIQUE

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de comprendre la théorie des ensembles et la logique mathématique;
- de voir que la mathématique moderne intègre l'arithmétique pour la rendre logique.

2 CONTENU

A - Les ensembles:

Notions de base sur les ensembles; comparaison des ensembles, opérations sur les ensembles, partitions.

B - La logique:

Les termes des objets: la variable; les quantificateurs; les implications et les équivalences logiques.

3 DEROULEMENT

L'enseignement programmé préparé par Charlebois, Filion et Gagnon et portant sur: les ensembles, étape I et la logique, étape II.

L'étudiant poursuit à son rythme personnel chacune des étapes de cet enseignement programmé. Il peut, s'il en ressent le besoin, s'adresser au responsable du cours

pour obtenir des explications supplémentaires.

[4] ROLE DU PROFESSEUR

- présenter le programme;
- répondre aux questions individuelles des étudiants;
- préparer les deux questionnaires (ou tests d'évaluation) que l'étudiant passe aussitôt qu'une étape est franchie.

[5] MOYEN DE CONTROLE

- un test après chaque étape.

▶ ATELIERS DE MATHEMATIQUES

[1] OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de réfléchir sur son propre apprentissage mathématique;
- d'être attentif aux processus d'apprentissage de l'enfant en mathématiques;
- de préparer des activités en mathématiques et de les expérimenter en classe avec des enfants.

[2-3] CONTENU ET DEROULEMENT

Pour répondre à ces objectifs, quatre ateliers sont organisés.

Le premier atelier donne l'occasion à l'étudiant

d'entreprendre une démarche personnelle d'apprentissage par l'étude des systèmes de numération des entiers naturels. Il permet à l'étudiant, lors de la synthèse, d'analyser ses propres processus d'apprentissage.

Le deuxième atelier propose à l'étudiant de choisir un matériel et de faire une expérience ou une exploration personnelle. Il doit essayer de découvrir toutes les relations possibles, suggérées par le matériel et les explorations qu'il en fait, et de noter les résultats au fur et à mesure. La période de synthèse réserve un temps à la mise en commun des découvertes, à l'évaluation du matériel (limites ou possibilités) et à une série de questions portant sur la façon de présenter des ateliers semblables à des enfants.

Durant les troisième et quatrième ateliers, on propose ou invente quelques expérimentations que l'on peut faire en classe, avec des enfants soit du premier cycle, soit du second cycle de l'école élémentaire. Chaque séance d'atelier groupe environ vingt étudiants à la fois.

4 ROLE DU PROFESSEUR

- monter et organiser l'atelier;
- présenter l'atelier;
- favoriser la découverte personnelle de l'étudiant lors du déroulement de l'atelier;
- faire dégager les notions importantes lors de la synthèse;
- ouvrir des pistes d'exploitation possible;
- fournir les moyens nécessaires à ceux qui désirent poursuivre l'expérience;

5 MOYENS DE CONTROLE

Après chaque atelier, l'étudiant est appelé à:

- rédiger un rapport d'évaluation de sa participation à l'atelier;
- faire un travail se rapportant au thème proposé en atelier.

De plus, il doit fournir deux projets de ses expérimentations en classe.

▶ EXPERIMENTATIONS DURANT SCOPEM II[1]

1 OBJECTIFS

Première expérimentation:

Que l'étudiant soit capable:

- d'observer des enfants dans un atelier de calcul;
- de développer des comportements facilitants face à un groupe d'enfants qui essaient de faire des découvertes en mathématiques;
- d'exploiter des découvertes faites par les enfants en mathématiques.

Deuxième expérimentation:

Que l'étudiant soit capable:

1- SCOPEM II: Deuxième stage coopératif sur la professionnalisation des étudiants-maîtres; stage d'expérimentation dont nous parlerons plus loin.
Cf. Activité 15

- d'inventer des situations ou des expériences différentes qui permettent la découverte d'une notion mathématique;
- de suivre le cheminement des enfants et de les guider dans une démarche d'apprentissage en mathématiques.

2 CONTENU

La première expérimentation a le caractère d'une exploration libre. La situation créée par l'étudiant-maître donne la possibilité à l'enfant de faire des découvertes personnelles en mathématiques, de s'engager sur une piste ou sur une autre.

La deuxième expérimentation est structurée (dirigée). Elle a pour but l'acquisition d'une notion suffisamment précise.

3 DEROULEMENT

L'étudiant-maître expérimentateur s'entend avec le maître associé pour avoir un groupe de trois à six enfants (selon le degré du cours) à une période précise de la journée.

Chaque étudiant-maître expérimentateur est accompagné d'un autre étudiant-maître qui agit comme observateur.

Rôle des étudiants-maîtres:

Pendant qu'un étudiant-maître fait l'expérience, l'autre assiste comme observateur et note les attitudes de l'étudiant-maître ainsi que les réactions des enfants, selon une grille d'observation. Ceci fera l'objet de l'évaluation de l'expérimentation par les deux étudiants-maîtres.

L'expérimentation se réserve une séance de synthèse avec les enfants pendant laquelle ceux-ci sont appelés à verbaliser ce qu'ils ont fait ou compris.

L'observateur note les réflexions des enfants, les notions acquises, les habiletés développées, etc.

[4] ROLE DU PROFESSEUR

- informer les maîtres-associés du genre de travail proposé aux étudiants-maîtres dans leur classe;
- conseiller les étudiants qui préparent l'expérimentation;
- fournir une aide technique;
- animer les séminaires de stage;
- évaluer les rapports des expérimentations.

[5] MOYEN DE CONTROLE

Après chaque expérimentation, l'étudiant doit remettre le rapport de ses observations et assister à un séminaire de stage où les expériences sont mises en commun et analysées.

9 SEMINAIRES DE LECTURE

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- d'aborder un sujet qui l'intéresse, mais dont il ne sait peut-être rien;
- d'approfondir un sujet de son choix avec lequel il est peut-être déjà assez familier;
- de présenter un exposé en séminaire;
- de rédiger une synthèse suffisamment élaborée et en même temps accessible à des gens peu familiers avec le sujet choisi;
- de trouver une signification plus profonde à des observations faites lors du stage, ou des autres activités;
- d'animer une discussion de groupe.

2 CONTENU

Voici les thèmes de lecture suggérés aux étudiants:

- l'enseignement programmé;
- les techniques audio-visuelles;
- l'éducation pré-scolaire;
- histoire de l'éducation nouvelle;
- la discipline;
- le jeu;
- les facteurs socio-culturels en éducation;
- les besoins de l'enfant;
- caractéristiques de la pensée enfantine;
- la créativité;
- le moi et les mécanismes de défense;

- l'enfant et les relations familiales;
- l'inadaptation scolaire;
- l'enfant débile mental.

3 DEROULEMENT

Chaque animateur du Centre Pilote Laval doit superviser le travail de quinze étudiants.

Dans une première rencontre, les étudiants sont invités à se grouper par trois, à choisir un des programmes suggérés, et à fixer la date de la présentation de leur recherche. Le premier exposé devant être fait dans les quinze jours qui suivent cette première rencontre.

Chaque groupe d'étudiants doit donc:

- faire les lectures et les recherches nécessaires pour préparer le séminaire dont ils auront la responsabilité;
- préparer un compte rendu de leurs lectures;
- préparer un exposé en équipe;
- donner leur exposé en séminaire et animer les discussions qui suivront;
- rencontrer l'animateur responsable de leur groupe de séminaire et évaluer avec lui le déroulement du séminaire en tenant compte des réactions et commentaires reçus du groupe.

Déroulement du séminaire

- exposé en équipe;
- discussion;
- évaluation par les participants;
- compilation de l'évaluation des participants;

- rencontre de l'équipe qui fait l'exposé avec l'animateur responsable.

[4] ROLE DU PROFESSEUR

Un des premiers rôles de l'animateur est d'aider les étudiants à planifier leur travail et à orienter les lectures pertinentes;

A l'aide d'une grille d'observation, de communiquer au groupe responsable du séminaire:

- les réactions des auditeurs durant l'exposé;
- ses commentaires personnels sur la présentation du thème;
- ses commentaires personnels sur l'animation de la discussion.

[5] MOYENS DE CONTROLE

- présence au séminaire;
- compte-rendu des lectures.

10 LANGUE ORALE ET ECRITE I ET II

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- d'intervenir en classe en conformité avec ce qui est connu de la nature, des conditions d'évolution, d'apprentissage et d'utilisation de la langue orale et écrite;
- d'observer et d'analyser le phénomène du langage dans nos manifestations orales et écrites, en dehors comme à l'intérieur des situations scolaires.

2 CONTENU DE L'ACTIVITE

A - Présentation de la terminologie et des concepts fondamentaux

a) langage et langue

b) parole et discours

c) articulation, prononciation

d) communication

e) symboles et signes

f) signifiants et signifiés

B - Analyse des processus en jeu lorsqu'on parle, écoute, écrit ou lit

C - Analyse des conditions d'installation, d'apprentissage et d'usage du langage et de la langue orale et écrite

a) pouvoir

b) savoir

c) vouloir

D - Etude des rapports entre le langage et la pensée

a) relations entre l'intelligence et le langage

b) relations entre le langage et le milieu

c) rôle médiateur du langage

d) le métalangage

E - Etude des troubles du langage et de la parole

a) troubles d'installation, d'apprentissage, d'usage

b) troubles du savoir, pouvoir, vouloir

c) troubles de la langue orale, écrite

F - Etude des techniques d'observation et d'intervention

a) quoi observer

b) quoi rechercher, comment intervenir, quand, à qui, comment, pourquoi

c) l'enfant, le maître

3 DEROULEMENT

A - Première étape:

Cours magistral s'adressant à tous les étudiants quelle que soit leur option: (4 - 8 ans ou 8 - 12 ans)

B - Deuxième étape:

(Plus spécifique à chaque cycle de l'élémentaire). Observations dans les classes, suivies de séminaires de démonstrations, de l'analyse au moyen de documents sonores et des rapports des observations faites en classe.

N.B. - La deuxième étape n'a été qu'amorcée, le professeur

étant absent, pour cause de maladie.

4 ROLE DU PROFESSEUR

- communiquer l'information
- répondre aux questions
- fournir les sources de documentation
- faciliter par la consultation la recherche de l'étudiant
- évaluer la marche du cours avec les étudiants.

5 MOYENS DE CONTROLE

- travaux
- examen portant sur la totalité de la matière du cours.

11 ENTRAINEMENT AUX RELATIONS HUMAINES

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- d'avoir des relations humaines plus authentiques;
- de dégager les notions fondamentales dans le domaine des communications interpersonnelles;
- de dégager certains aspects interpersonnels de la relation pédagogique;
- de prendre contact avec un nouvel instrument d'apprentissage, soit l'enseignement programmé.

2 CONTENU

Le texte propose l'étude de certains éléments des relations humaines et des communications interpersonnelles. On leur propose des situations à travers lesquelles ils peuvent dégager les notions de centration, d'authenticité, d'écoute de l'autre, d'empathie, de flexibilité et de liberté d'expression. Le "self-concept" et le moi idéal y sont étudiés.

La sécurité psychologique et l'anxiété font l'objet d'une session. L'expression des sentiments et ses dangers, les types de sentiment, l'attention et l'acceptation des sentiments y sont étudiés. Les étudiants s'entraînent à répondre aux contenus affectifs véhiculés. Ils apprennent à maîtriser leurs réactions de défense et à utiliser la notion de "feedback". On explicite les concepts de relations directes et indirectes.

On distingue entre croyances, idées et sentiments. La notion d'"experiencing" est clarifiée et on insiste sur la signification de l'expérience personnelle et la

croissance personnelle.

[3] DEROULEMENT

Enseignement programmé préparé pour deux étudiants. Situations de discussion, de jeux de rôle, etc...

[4] ROLE DU PROFESSEUR

Nil

[5] MOYENS DE CONTROLE

La vérification du travail effectué par les deux étudiants.

12 RELIGION I ET II

Conscients que les étudiants ne seront pas tous aptes ou intéressés à dispenser l'enseignement catéchétique dans les écoles élémentaires, trois types de cours sont offerts:

▶ PEDAGOGIE CATECHETIQUE

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- d'utiliser les manuels en usage tout en tenant compte de l'âge des enfants;
- d'expérimenter dans la classe.

2 CONTENU

Voici les principaux thèmes abordés:

A - Historique du mouvement catéchétique: étapes, essais;

B - Les orientations du premier cycle;

C - Contenu et méthodes de "Rassemblés dans l'Amour";

D - Les orientations des manuels du second cycle (4ième à 6ième);

E - Le contenu et les méthodes de "Nous avons vu le Seigneur";

F - Le contenu et les méthodes de "Viens vers le Père";

G - Le contenu et les méthodes de "Préparer la Terre Nouvelle";

H - Le contenu et les méthodes du manuel de 6ième année;

[3] DEROULEMENT

Ces cours sont dispensés par l'équipe de l'Office Diocésain de Québec.

Il y a des exposés, du travail en équipe et des expérimentations dans les classes.

[4] ROLE DU PROFESSEUR

En plus de donner un contenu doctrinal par des exposés, il doit encadrer le travail en équipe et superviser les expériences des étudiants en classe.

[5] MOYENS DE CONTROLE

- présence des étudiants
- compte tenu des expériences en classe, il n'y a pas de travaux ni d'examen.

▶ VIVRE ET CROIRE AUJOURD'HUI

[1] OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- d'approfondir et vivre sa foi en confrontation avec le monde d'aujourd'hui;
- de prendre conscience des diverses options à l'intérieur d'un groupe d'échange;
- de transmettre le message chrétien au cours élémentaire.

2 CONTENU

Voici les thèmes étudiés:

A - Vivre la foi chrétienne aujourd'hui: une tâche nouvelle;

B - L'authenticité de la foi: réponse de l'homme engageant le tout de son existence à la Parole de Dieu manifestée en Jésus-Christ;

C - En quel Dieu croyons-nous? Les exigences de la foi du Dieu de Jésus-Christ dans un temps marqué par l'incroyance;

D - L'humanité de Dieu: le Jésus de l'histoire;

E - La résurrection du Christ: centre de notre foi;

F - Le Christ ressuscité, source de notre salut;

G - Le Christ ressuscité, source de l'Eglise;

H - La résurrection du Christ: centre absolu de toute l'histoire du monde;

I - L'expérience de la foi vécue à l'intérieur des tâches profanes;

J - Les dimensions du mystère pascal célébré dans la liturgie et vécu dans l'existence chrétienne.

3 DEROULEMENT

Des exposés suivis d'échanges en séminaire.

4 ROLE DU PROFESSEUR

- aider les étudiants à réfléchir sur leur vie de foi, se pencher sur le problème des autres et bénéficier ainsi d'un éclairage nouveau;
- communiquer de l'information;

5 MOYENS DE CONTROLE

- à chaque semaine, l'étudiant est invité à évaluer sa démarche personnelle d'approfondissement de sa foi et de sa rencontre avec les autres;
- à la fin du cours, chaque étudiant doit remettre une évaluation du cours suivie de ses suggestions.

▶ ETUDE DU PHENOMENE RELIGIEUX

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de comprendre le phénomène religieux en milieu rural et en milieu urbain (contexte économico-politique, social et culturel);
- d'objectiver le fait religieux;
- de respecter les valeurs et les options divergentes, voire même contradictoires dans le milieu et dans l'école.

2 CONTENU

A - Montrer comment il se fait que des expériences qui "autrefois" recevaient une formulation religieuse (telles la nature, la politique dont le pouvoir, les valeurs, l'amour, la sexualité, les événements, etc.) trouvent de nos jours d'autres types d'explication. Phénomène de sécularisation.

B - Qu'est-ce qui change ou disparaît? Les supports primaires de la religion tels l'anthropomorphisme, l'animisme, le magisme et non pas la religion comme telle.

C - Qu'est-ce que la religion alors?

Peut-on parler d'éveil religieux chez l'enfant, indépendamment de toute confessionnalité? Serait-il possible, en considérant les travaux de Piaget et d'Erikson, d'isoler et d'analyser le sentiment religieux chez l'enfant comme on le fait à propos du jugement moral et de la socialisation? C'est la voie d'une recherche qui impliquerait une réinterprétation globale de l'enseignement de la religion à l'élémentaire.

[3] DEROULEMENT

Exposés, discussions en séminaire, recherches personnelles.

[4] ROLE DU PROFESSEUR

Exposés, analyse des textes et discussions en séminaire.

[5] MOYENS DE CONTROLE

- présences
- travaux

13 ANIMATION DE GROUPE ET MODES D'INTERVENTION

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- d'animer démocratiquement un groupe de travail;
- de comprendre les divers modes d'intervention dans un groupe;
- de comprendre son propre mode d'intervention dans un groupe.

2 CONTENU

A - Etude de problèmes pédagogiques;

B - Etude du rôle de l'animateur;

C - Etude du rôle du conseiller;

D - Etude des différents modes d'intervention dans un groupe et dans une relation de consultation;

E - Etude des différents phénomènes de groupe;

F - Etude du processus évolutif d'un groupe.

3 DEROULEMENT

Cette session intensive d'une semaine en internat est divisée en trois parties:

A - Les matinées sont consacrées à des groupes de travail formés d'environ quinze étudiants où l'on étudie un problème et où l'on analyse la démarche du groupe et le comportement de l'animateur-étudiant;

B - Les après-midi et les soirées sont consacrés à des ateliers où l'on explore divers aspects du groupe de travail et des modes d'intervention;

C - La dernière partie est consacrée à un exposé qui synthétise la semaine et essaie d'en dégager les éléments théoriques.

4 ROLE DES PROFESSEURS

observer les groupes de travail en action et animer les périodes d'analyse;

animer les ateliers;

donner l'exposé.

5 MOYENS DE CONTROLE

présence des étudiants

auto-évaluation écrite.

14 INITIATION A LA PEDAGOGIE NATURELLE

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- d'utiliser les techniques Freinet;
- d'organiser une classe selon divers procédés;

  de voir les avantages d'un plan de travail;
- d'intervenir auprès des enfants en conformité avec la "pédagogie naturelle".

2-3 CONTENU ET DEROULEMENT

Cinq praticiens français de la pédagogie naturelle animent chacun un groupe d'environ vingt étudiants pendant cinq jours. Dès la première rencontre, chaque groupe décide des travaux qu'il entend présenter à la fin de cette semaine. Dès lors, les journées deviennent des ateliers de travail qui alternent avec des plénières où étudiants et praticiens discutent des thèmes suivants: l'apprentissage de la langue, des mathématiques et des sciences; l'organisation et la vie de la classe; l'histoire du mouvement Freinet et de son fondateur; l'approche de la pédagogie naturelle.

4 ROLE DU PROFESSEUR

- animation

5 MOYENS DE CONTROLE

- présence requise

15 SCOPEM II - STAGE D'EXPERIMENTATION

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de recueillir des observations qui fourniront du matériel d'analyse lors des séminaires en langue orale et écrite;
- de planifier et réaliser des expérimentations en enseignement des mathématiques pour s'entraîner à connaître et à respecter les modes et les rythmes d'apprentissage des enfants;
- de saisir des occasions de rendre service en accomplissant certaines tâches précises déterminées par le maître associé.

2 CONTENU

A - En langue orale et écrite, et mathématiques

Effectuer en classe des observations et des expérimentations spécifiques à chacune de ces matières, pour rédiger ensuite un rapport ou compte rendu d'expérience.

B - Assistance au maître associé

Assister le maître associé en accomplissant toutes les tâches que celui-ci juge à propos de lui confier.

3 DEROULEMENT

Le stage Scopem II a une durée de neuf semaines, s'étendant du 11 mars au 13 mai inclusivement.

Le jour assigné pour le stage est le mardi de chaque semaine. Ce jour n'est pas interchangeable.

Les stagiaires sont répartis dans six écoles élémentaires de la région de Québec: à Loretteville, Charlesbourg et Neufchâtel, chez un total de 30 maîtres associés.

Le nombre de stagiaires dans une classe varie de quatre à deux de la façon suivante:

4 par classe :	72
3 par classe :	27
2 par classe :	6

Les maîtres associés au Centre Pilote Laval pour ce stage ne sont pas nécessairement les mêmes que lors du premier stage. Ces maîtres ont été familiarisés avec le projet de stage à l'occasion de rencontres avec l'équipe responsable des stages au Centre Pilote Laval, dans leurs écoles respectives. Ils ont au préalable accepté de recevoir des stagiaires dans leur classe, et de participer à leurs apprentissages.

Le rôle des maîtres associés consiste à faciliter l'intégration de ces étudiants à leur classe, de même qu'à leur faciliter la mise en train et le déroulement de leurs travaux de stage (choix de groupes d'élèves, moments appropriés pour les expérimentations).

4 ROLE DU PROFESSEUR

La supervision globale des étudiants est assumée par le responsable des stages. Deux professeurs ont de plus comme fonction principale d'aider à la préparation de chaque expérimentation ou observation, ainsi que de vérifier chaque rapport y faisant suite. Ils ne visitent pas les stagiaires dans les classes.

5 MOYENS DE CONTROLE

En ce qui concerne les tâches reliées directement à l'atteinte des deux premiers objectifs du stage, l'évaluation du travail exigé des étudiants incombe aux professeurs responsables de l'enseignement du français (langue orale et écrite) et des mathématiques.

Cette évaluation est possible, notamment par l'analyse:

- de la contribution de chaque stagiaire lors des séminaires hebdomadaires; (français et mathématiques);
- des comptes rendus des expérimentateurs et des observateurs; (mathématiques);
- des "carnets-flash" rédigés par les observateurs au cours des expérimentations (mathématiques);
- du travail exigé de chacun, en langue orale et écrite (10 à 15 pages dactylographiées au moins, portant sur un thème parmi quatre thèmes suggérés).

Quant au troisième objectif du stage ("rendre service au maître associé") l'équipe des professeurs a décidé de faire porter essentiellement l'évaluation finale sur la façon dont l'étudiant se sera acquitté des tâches demandées par le titulaire (auto-évaluation de l'étudiant commentée par le maître-associé).

16 L'ECOLE - PRINCIPES ET TECHNIQUES

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de situer le renouveau pédagogique dans le contexte des transformations profondes qu'a subies notre système scolaire;
- de dégager les grandes lignes de l'école de demain;
- d'établir des relations entre les principes de l'éducation et les outils et techniques d'intervention qui rendent possible l'action quotidienne en classe;

d'analyser le rôle des parents et des maîtres dans le processus éducatif;

de relier les notions théoriques aux situations vécues lors des stages.

2 CONTENU DE L'ACTIVITE

Voici les thèmes à l'étude:

A - Renouveau pédagogique au Québec

B - Vision prospective de l'école

C - Buts, postulats et principes de l'éducation

D - Relations pédagogiques, liberté, autorité, attitude

E - Expression et communication

F - Individualisation

G - La classe, un groupe

H - Les parents et l'école

I - Maître et facilitation

3 DEROULEMENT

Une journée entière est consacrée à l'étude d'un

thème. Les étudiants reçoivent une semaine à l'avance des textes choisis se rapportant au thème du lundi suivant. Durant la semaine, les étudiants sont invités à approfondir chacun de ces textes (5 à 6 textes selon les thèmes). Ces textes sont surtout d'actualité.

Déroulement de la journée:

A - 9.00 à 9.45 : Mise en commun des lectures et formulation de problèmes en groupes de 4 ou 5.

B - 10.15 à 11.45 : Séminaire portant sur le thème de la semaine où l'animateur répond aux questions posées et où on échange sur le thème et les textes étudiés.

C - 2.00 à 5.00 : L'après-midi est consacré soit à des films, soit à des exposés, soit à des panels se rattachant au thème étudié le matin.

[4] ROLE DU PROFESSEUR

- aider les étudiants à comprendre les textes en rapport avec le thème de la semaine;
- répondre aux questions formulées;
- apporter des éclairages nouveaux.

[5] MOYENS DE CONTROLE

- la présence est requise à toutes les situations d'apprentissage planifiées;
- chaque étudiant doit remettre un travail écrit qui lui permet d'approfondir un des aspects importants de l'éducation.

17 ORGANISATION RATIONNELLE DE LA PENSEE DANS L'ACTION

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- d'utiliser adéquatement divers instruments de la pensée dans une démarche de mise en problème.

2 CONTENU

Une mise en problème implique des opérations de la pensée qui sont un processus de représentation, de catégorisation et de synthèse.

3 DEROULEMENT

Les animateurs proposent des tâches permettant de mettre en pratique les opérations mentales de la représentation, soit:

- l'énumération
- la description
- la comparaison
- la distinction
- la classification
- la définition

Ces tâches se font à partir des activités du Centre Pilote et des situations concrètes d'apprentissage des étudiants.

Ensuite, les étudiants tentent de dégager et de formuler les problèmes qu'ils se posent.

Les étapes de cette démarche de mise en problème sont accompagnées de divers exercices pouvant aider le groupe à clarifier les difficultés rencontrées.

[4] ROLE DU PROFESSEUR

- animer;
- élucider les démarches du groupe;
- élaborer les exercices et les tâches.

[5] MOYENS DE CONTROLE

- présence et participation.

18 ETHIQUE ET ESTHETIQUE

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de prendre conscience des phénomènes de notre monde en changement et des valeurs nouvelles qui en découlent;
- de s'ouvrir aux modes d'expression actuels, en particulier celui du cinéma.

2 CONTENU

A - Conférences:

a) le phénomène religieux au Québec;

b) loisirs et éducation;

c) tradition orale et lettres canadiennes françaises;

d) Herbert Marcuse;

e) la morale contemporaine.

B - Films:

a) Le Merle, Blinkity Blank, Neighbours, Pas de deux;

b) Warrendale;

c) Martin et Gaston, Bim le petit âne, Crin Blanc;

d) Hommage à Georges Braque, Correlien, Pantomines;

e) Ma carrière financière, Hold-up au Far West;

f) La mort aux trousses.

3 DEROULEMENT

Les conférences et les films sont suivis d'une

période d'échanges.

[4] ROLE DU PROFESSEUR

- préparer l'activité;
- présenter les conférenciers et les films;
- animer les discussions.

[5] MOYEN DE CONTROLE

- présence des étudiants.

19 OUTDOOR EDUCATION

1 OBJECTIFS

Que l'étudiant soit capable:

- de faire rapport de toutes les qualités sensorielles qu'on peut percevoir d'une chose;
- d'observer, d'expérimenter, d'induire, de déduire;
- d'utiliser plusieurs critères de mise en relation, de classification et d'organisation;
- de symboliser de multiples façons, ce qui est apporté par les sensations et les perceptions;
- de communiquer à d'autres les résultats de ses observations par des moyens appropriés;
- d'utiliser le milieu extérieur à la classe comme situations d'apprentissage dans une démarche de résolution de problème.

2 CONTENU DE L'ACTIVITE

La démarche en est une de synthèse qui fait le lien entre les concepts théoriques d'une pédagogie de résolution de problèmes, de créativité et la réalité de l'école élémentaire. Cette démarche est une traduction ou une concrétisation par l'action des principes et des techniques de l'éducation "nouvelle".

3 DEROULEMENT

A - Première étape:

Travaux pratiques d'observation sur des terrains délimités du campus universitaire;

Mise en commun des observations;

Précision de problématiques individuelles et résolution de problème;

Communications, présentations, expositions.

B - Deuxième étape:

Résolution d'un problème: l'exploitation des ressources d'une cour d'école pour l'enseignement à l'élémentaire.

Question posées:

Quels sont les défis ou problèmes qu'on poserait aux enfants ou qu'on imagine qu'ils pourraient nous poser? (Quoi?)

Dans quelle démarche les engagerait-on? (Comment?)

Où cela aboutirait-il?

Comment l'exploiterait-on?

Comment cela pourrait-il se lier au curriculum?
On travaille ici par sous-groupes de trois.

[4] ROLE DU PROFESSEUR

Animation

[5] MOYENS DE CONTROLE

A - Les étudiants, (par équipe de trois) rédigent un rapport dont le plan leur est fourni à titre de facilitation:

" le plan de la cour de l'école, localisation des différents éléments;

le problème ou le défi que vous avez choisi de soulever. Formulation de ce problème;

la ou les démarches que vous voudriez prendre pour solutionner ce problème;

où prévoyez-vous que ce problème pourrait vous mener?

comment pourriez-vous relier ce problème au curriculum (français, mathématiques, sciences, arts..)?

Nous vous rappelons que le rapport que nous vous demandons ne peut être qu'un rapport succinct. Nous ne vous demandons pas de longues élaborations mais bien quelque chose de clair et précis.

Vous voudrez bien préciser les âges des enfants auxquels vous entendez vous adresser. "

B - Les étudiants font une auto-évaluation au moyen d'un questionnaire.

opinions des étudiants au sujet de leurs apprentissages

□

CHAPITRE 4

◇opinions des étudiants au sujet de leurs apprentissages

Tout au cours de la première année d'opération du Centre Pilote, on a recueilli des données permettant de connaître les opinions, les réactions et les commentaires des étudiants sur les différentes activités du programme. A cette fin, on a surtout utilisé des questionnaires et on a à quelques reprises organisé des entrevues semi-structurées.

■ Dans les *questionnaires* auxquels ont donné suite entre 78% et 90% des étudiants, on retrouve des questions ouvertes ou fermées, ou les deux à la fois.

■ *Questions ouvertes:*	*possibilité de développer la réponse*
■ *Questions fermées :*	*choix d'une réponse parmi différentes possibilités offertes*

■ La structuration du contenu des *entrevues* était faite par les étudiants eux-mêmes à partir de thèmes qui leur étaient proposés. Dans ces cas, les groupes étaient constitués au hasard et comportaient une douzaine de personnes.

Dans le cadre de ce rapport, on ne retiendra que les témoignages des étudiants au sujet de leurs apprentissages

dans les multiples activités du programme[1].

Les tableaux suivants présentent, en regard de chacune des activités, les opinions des étudiants. Ils n'indiquent toutefois pas le degré de maîtrise des apprentissages réalisés par chacun des étudiants.

■ ■ ■

1- La Mission des Projets Expérimentaux conserve dans ses dossiers l'ensemble de ces données et elle se fera un plaisir d'en faire des tirés à part pour les personnes qui seraient désireuses d'en prendre connaissance pour des fins professionnelles.

I. LES IMPLICATIONS SOCIO- ECONOMIQUES ET CULTURELLES DE LA RENTREE SCOLAIRE (ACTIVITE 2)

1. Les étudiants disent avoir appris:

- à élaborer un plan d'enquête;
- à élaborer des instruments pour collecter des données;
- à observer, à compiler et à analyser des données;
- à inventer des moyens de communication des résultats.

2. Les étudiants disent avoir été sensibilisés:

- aux techniques d'interview;
- aux répercussions socio-économiques et culturelles de la rentrée scolaire.

II. ATELIERS D'EXPRESSION I ET II (ACTIVITES 3 ET 6)

1. Les étudiants disent avoir appris:

- à s'exprimer plus librement et spontanément dans des domaines nouveaux;
- à découvrir des moyens personnels d'expression.

2. Les étudiants disent avoir été sensibilisés:

- à certains média d'expression.

III. SCOPEM I (ACTIVITE 4)

1. Les étudiants disent avoir appris:

- à communiquer avec les enfants;
- à intervenir auprès des enfants;
- à découvrir les besoins des enfants;
- à identifier des problèmes;
- à vérifier la justesse du choix de leur profession et du niveau d'enseignement choisi.

2. Les étudiants disent avoir été sensibilisés:

- aux programmes et aux méthodes du pré-scolaire et de l'élémentaire;
- aux multiples composantes de la réalité scolaire;
- aux comportements de l'enfant.

IV. PSYCHOLOGIE APPLIQUEE A L'EDUCATION (ACTIVITE 5)

Les étudiants disent avoir appris:

- à mieux se connaître;
- à comprendre les multiples motivations du comportement humain;
- à mieux connaître l'évolution de l'enfant;
- les théories et les lois de l'apprentissage;
- certaines théories de la personnalité;
- des notions sur la créativité.

V. EXPRESSION ENFANTINE ET INTERVENTION PEDAGOGIQUE (ACTIVITE 7)

1. Les étudiants disent avoir appris:

- les techniques d'intervention pour favoriser l'éducation créatrice.

2. Les étudiants disent avoir été sensibilisés:

- à l'art enfantin.

VI. MATHEMATIQUES I ET II (ACTIVITE 8)

1. Les étudiants disent avoir appris:

- à redécouvrir les mathématiques;
- la théorie des ensembles;
- la logique mathématique;
- à mettre sur pied des ateliers de mathématiques pour les enfants de l'élémentaire.

2. Les étudiants disent avoir été sensibilisés:

- à une nouvelle approche des mathématiques.

VII. SEMINAIRE DE LECTURE (ACTIVITE 9)

1. Les étudiants disent avoir appris:

- des connaissances supplémentaires sur différents sujets pédagogiques et psychologiques de leur choix;
- à préparer un exposé;
- à donner un exposé;
- à animer des discussions.

VIII. LANGUE ORALE ET ECRITE I ET II

1. *Les étudiants disent avoir appris:*

- à envisager le langage comme un moyen de communication.

2. *Les étudiants disent avoir été sensibilisés:*

- aux conditions d'apprentissage et d'utilisation de la langue orale et écrite.

IX. ENTRAINEMENT AUX RELATIONS HUMAINES (ACTIVITE II)

Les étudiants disent avoir appris:

- à être plus attentifs aux autres;
- à écouter l'autre;
- à accepter les sentiments d'autrui;
- à mieux se connaître et à mieux s'accepter.

X. RELIGION I ET II (ACTIVITE 12)

Les étudiants disent avoir appris:

- à utiliser les manuels scolaires en usage;
- à connaître davantage les motivations de la foi;
- à approfondir les mystères de la foi;
- à différencier la religion de la foi;
- à mieux connaître le phénomène religieux;
- à objectiver le phénomène religieux.

XI. ANIMATION DE GROUPE ET MODES D'INTERVENTION (ACTIVITE 13)

Les étudiants disent avoir appris:

- à intervenir dans un groupe;
- à mieux comprendre le fonctionnement d'un groupe et les divers comportements qu'on y retrouve;
- à distinguer les rôles d'animation et d'observation;
- ce qu'est le travail en équipe dans le processus de réalisation d'une tâche;
- à connaître les autres tels qu'ils sont;
- à mieux les écouter;
- à être attentifs aux autres;
- à approfondir leurs relations avec l'entourage.

XII. INITIATION A LA PEDAGOGIE NATURELLE (ACTIVITE 14)

Les étudiants disent avoir appris:

- à connaître les techniques Freinet;
- des notions supplémentaires sur l'organisation d'une classe;
- à tirer profit du milieu.

XIII. SCOPEM II - STAGE D'EXPERIMENTATION (ACTIVITE 15)

Les étudiants disent avoir appris:

- à faire des expériences en mathématiques;
- à aider le maître qui les recevait dans sa classe.

XIV. L'ECOLE - PRINCIPES ET TECHNIQUES (ACTIVITE 16)

Les étudiants disent avoir appris:

- les principes de l'école nouvelle;
- à découvrir les principaux problèmes scolaires de l'heure;
- des notions sur la réforme scolaire et le renouveau pédagogique;
- à mieux situer l'apport de la technologie moderne en éducation;

- à mieux connaître le rôle de l'éducateur grâce à une vision plus objective et réaliste de l'école.

XV. ORGANISATION RATIONNELLE DE LA PENSEE DANS L'ACTION (ACTIVITE 17)

1. Les étudiants disent avoir appris:

- à poser et à isoler un problème;
- à voir clair dans une situation avant de trouver une solution;
- à utiliser un vocabulaire plus précis dans le processus de la mise en problème;
- la coexistence, dans un travail, de deux éléments d'importance égale: le niveau de la tâche et le niveau des relations interpersonnelles;
- à transférer au niveau du quotidien des mécanismes d'organisation de la pensée dans l'action.

XVI. ETHIQUE ET ESTHETIQUE (ACTIVITE 18)

Les étudiants disent avoir été sensibilisés:

- aux arts et à certains thèmes contemporains controversés.

XVII. OUTDOOR EDUCATION (ACTIVITE 19)

1. Les étudiants disent avoir appris:

- à exploiter les ressources du milieu;
- à observer;
- à utiliser tous leurs sens dans l'observation.

2. *Les étudiants disent avoir été sensibilisés:*

- au processus de résolution de problème;
- à une nouvelle approche pédagogique.

■ ■ ■

conclusions

□

◇conclusions

Un des postulats du projet REPERES est que le "renouvellement pédagogique et la transformation des structures ne peuvent se réaliser que par une participation intensive et éclairée des formateurs de maîtres eux-mêmes". Or, le programme présenté dans ce rapport a été élaboré, planifié et exécuté par une équipe qui avait une pleine autonomie pédagogique et qui s'était donné une forme coopérative de travail. C'est pourquoi, ce programme présente dans divers aspects de son contenu et de sa réalisation un renouveau évident. Cependant, ce genre de rapport descriptif des activités de la première année n'apporte pas de réponses définitives quant à la valeur de ce renouvellement. Seule une recherche expérimentale visant à connaître les effets de ce type de formation sur l'action pédagogique des enseignants formés au Centre Pilote le permettrait.

Rappelons que la tâche du Centre Pilote n'a jamais été de vérifier des hypothèses, mais plutôt d'expérimenter

un programme élaboré par lui et dès lors d'apporter une contribution originale au sujet de la formation des maîtres à l'élémentaire.

De plus, cette expérience a conduit le Centre Pilote à formuler des interrogations fondamentales qui jusqu'à maintenant, n'ont pas encore obtenu de réponses satisfaisantes dans notre milieu. Or, ces questions se posent à toutes les étapes de la formation d'un futur maître et par rapport à tous les aspects de sa formation: (1) admission, (2) programme, (3) professionnalisation et (4) équipe d'encadrement.

1- ADMISSION

- Sur quels critères doit-on se baser pour accepter un candidat à s'inscrire dans le cadre d'un programme de formation de maîtres à l'élémentaire?

- Quel champ de concentration un étudiant du niveau CEGEP devrait-il choisir s'il a l'intention de s'inscrire à une institution de formation de maîtres?

2- PROGRAMME

- Doit-on distinguer le programme de formation de maîtres à l'élémentaire de ceux qui préparent à l'enseignement des autres niveaux?

- Pour préparer à l'enseignement élémentaire, les programmes doivent-ils être axés davantage sur la psycho-pédagogie ou sur les disciplines?

- Faut-il former les enseignants spécialisés surtout en psycho-pédagogie ou dans une discipline?

- Croit-on que la relation maître-élèves dans les groupes d'enfant de 4 à 12 ans, constitue une situation à partir de laquelle il est possible de faire des apprentissages et qu'en conséquence la formation de futur maître doit comprendre un aspect qui porte sur le développement de sa personne?

- A l'élémentaire, quelles sont les habiletés et les connaissances qu'il faut développer et acquérir?

- Combien de crédits (ou d'années) un futur maître devrait-il avoir complétés pour être capable de réaliser les objectifs de l'enseignement à l'élémentaire?

3- PROFESSIONNALISATION

- Comment définit-on la professionnalisation des futurs maîtres dans une université?

- Est-il possible de former des maîtres de l'élémentaire sans constituer un réseau de praticiens associés au centre de formation?

- Quel rôle l'université doit-elle avoir auprès de ses praticiens associés?

- A quel moment de sa formation doit-on placer le futur maître en contact avec la réalité scolaire? Sous quelles formes? Et dans quelle mesure?

4- EQUIPE D'ENCADREMENT

- Dans un centre de formation de maîtres, jusqu'à quel point doit-on faire appel à toutes les ressources personnelles des professeurs plutôt que de privilégier seulement leur spécialité académique?

- Dans une organisation d'un travail pédagogique, existe-t-il une répartition des tâches qui concilie en même temps les rôles administratifs, académiques et d'encadrement des étudiants?

- Quelle devrait être la composition d'une équipe responsable de l'élaboration, de la planification et de l'exécution d'un programme de formation de maîtres?

- Dans la mesure où une équipe se donne une forme coopérative de travail, devrait-elle faire appel à un consultant (psychologue ou autre) comme aide?

Ces questions découlent de l'expérience que le Centre Pilote a poursuivie durant cette première année. Elles résultent de son mode de travail en équipe, de ses croyances et du programme qu'il a exécuté. Leur diversité illustre qu'il reste beaucoup de recherches à compléter à propos de la formation des maîtres du niveau élémentaire. Encore faut-il que ces questions - et bien d'autres sans doute - soient entendues...

■ ■ ■

annexe 1

□

◇questionnaire de demande d'admission

. document 1A

. document 1B

. document 1C

LE CENTRE PILOTE LAVAL

▶ DEMANDE D'ADMISSION

DOCUMENT 1A

EXEMPLAIRE DU CANDIDAT

INSTRUCTIONS

■ L'original et les deux copies de ce formulaire doivent être complétés par le candidat.
Les copies peuvent être réalisées par photocopie ou au moyen de papier carbone.

■ L'original *(document 1A)* doit être signé par le candidat et joint à son dossier, pour envoi au Centre-pilote.

■ La copie *2A* doit être remise à un répondant qui, après l'avoir annotée, l'enverra *directement* au Centre-pilote Laval, à l'aide de l'enveloppe affranchie ci-jointe.
Cette copie doit être rigoureusement identique à l'original.

■ La copie *3A* doit être remise à un autre répondant qui, après l'avoir annotée, l'enverra *directement* au Centre-pilote Laval, à l'aide de la seconde enveloppe affranchie ci-jointe.
Même remarque que ci-dessus.

■ Le répondant est une personne qui connaît le candidat depuis au moins une année.
De préférence, les répondants devront être choisis parmi les catégories suivantes : maire, ministre du culte, psychologue ou orienteur professionnel, directeur d'établissement scolaire, directeur des études, commissaire d'écoles, professeur.

La tâche des répondants consiste uniquement à dire dans quelle mesure, à leur avis, le candidat en question a porté sur sa propre personne un jugement lucide et complet, s'il s'est montré objectif, trop sévère ou trop indulgent envers lui-même.

■ D'autre part, tous les renseignements communiqués par le candidat dans sa demande d'admission seront traités confidentiellement.

■ ■ ■

1A

▶ EXEMPLAIRE DU CANDIDAT ◀

▶ DEMANDE D'ADMISSION ◀
▶ AU CENTRE-PILOTE LAVAL ◀

Veuillez coller ici votre photographie.
Joignez deux autres photographies identiques à votre dossier.

(1)

- Nom : _____
- Prénom usuel : _____
- Age : _____ ■ Date de naissance : _____
- Etat-civil : _____
- Adresse : _____
- Téléphone : _____ ■ En cas de non réponse : _____
- Lieu de naissance : _____ ■ Citoyenneté : _____
- Religion : _____ ■ Langue maternelle : _____
- Prénom du père : _____ ■ Occupation : _____
- Nom de fille et prénom de la mère : _____
- Nom et prénom du tuteur : _____
  S'il y a lieu.
- Nombre de frère(s) : _____ ■ de soeur(s) : _____

(2)

■ Antécédents scolaires :

Années scol.	COURS 2	Classe(niveau)	INSTITUTION 4	obtenu ou diplôme(s)
1961-1962				
1962-1963				
1963-1964				
1964-1965				
1965-1966				
1966-1967				
1967-1968				

Si, depuis 1961, vous n'avez pas été étudiant à plein temps durant une ou plusieurs année, veuillez le mentionner dans le tableau ci-dessus, en indiquant vos occupations professionnelles durant cette (ces) période(s). Ecrivez dans la colonne no 2 le type d'occupation et dans la colonne no 4, le nom de votre employeur. N'indiquez rien dans les colonnes 3 et 5.

■ A votre point de vue, répondez-vous d'emblée aux exigences d'admission au Centre-pilote Laval, en terme de scolarité (13e année) ? _____
Si non, pourquoi ? _____

1A

EXEMPLAIRE DU CANDIDAT
Si vous manquez d'espace, joignez des feuilles supplémentaires.

■ Equivalences :

(3) Si vous n'avez pas une 13e année de scolarité, veuillez énumérer ci-dessous les travaux de recherche, les activités, les expériences ou les années de pratique professionnelle pour lesquels vous demandez des équivalences. (N'oubliez pas de joindre à votre dossier tous les documents nécessaires à son étude, ainsi que les pièces justificatives).

Espace réservé au répondant				
1	2	3	4	5

■ Lorsque vous faites le bilan de votre scolarité depuis 1961, quelles sont les réflexions qui vous viennent à l'esprit ?

(4) A

□ A votre sujet :

Quel genre d'élève étiez-vous ? Quels étaient vos rapports avec vos maîtres ? Avec vos camarades ? Avez-vous changé au cours de ces dernières années ? à partir de quand ? pourquoi ?

Espace réservé au répondant				
1	2	3	4	5

B

□ Au sujet de vos études :

Que pensez-vous des écoles où vous avez étudié ? Des programmes ? De vos anciens maîtres ? Des méthodes pédagogiques ? Etait-ce intéressant ? ennuyeux ? Lorsque vous-même enseignerez, votre classe sera-t-elle différente ou identique par rapport à celles où vous avez étudié autrefois ?

Si, depuis 1961, vous n'avez pas été étudiant à plein temps durant une ou plusieurs années, veuillez interpréter en conséquence les questions qui précèdent.

■ Etudes, expériences et activités diverses dans le domaine de l'éducation, de l'animation culturelle ou sociale, des loisirs et des sports :

(5) Faites-vous partie d'associations de loisirs ou de groupements à buts culturels ou sociaux ? Si oui, exercez-vous des fonctions particulières dans ces organismes ?

1A

▶ EXEMPLAIRE DU CANDIDAT
Si vous manquez d'espace, joignez des feuilles supplémentaires. ◀

(6) ■ Pouvez-vous décrire, avec le plus d'objectivité possible, votre propre personnalité ?
Essayez d'imaginer ce qu'un observateur impartial pourrait dire de votre tempérament, des traits dominants de votre caractère, de votre sociabilité, de vos méthodes de travail, de vos attitudes devant les problèmes de la vie, etc.

Espace réservé au répondant				
1	2	3	4	5

(7) ■ Avez-vous des talents particuliers ? Un passe-temps favori ? des goûts artistiques ou autres ?

(8) ■ Quand avez-vous entendu parler pour la première fois du Centre-pilote Laval ? Indiquez la source de vos informations :

(9) ■ Pourquoi faites-vous une demande d'admission au Centre Laval en particulier ?
Vous attendez-vous de recevoir une formation spéciale dans cette institution ? Si oui, laquelle ?

(10) ■ Combien de temps envisagez-vous de rester au Centre-pilote ?
Une année ☐ Deux ans ☐ Trois ans ☐

4.

1A

EXEMPLAIRE DU CANDIDAT
Si vous manquez d'espace, joignez des feuilles supplémentaires.

(11) ■ Dans le clientèle suivante, soulignez le ou les âges qui vous intéressent particulièrement :

ENFANTS de 4 ans 5ans 6 ans 7 ans 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans 12 ans 13 ans

(12) ■ Cette préférence est-elle spontanée ou repose-t-elle sur des expériences présentes ou passées, des contacts brefs ou prolongés avec un ou plusieurs enfants ?

Mentionnez toutes les expériences qui sont significatives pour vous, même si elles peuvent paraître insignifiantes aux autres.

(13) ■ Quelles sont les raisons qui motivent votre décision d'acquérir une formation professionnelle spécifique pour enseigner aux enfants de 4 à 12 ans ?

Votre réponse à cette question est un élément important dans l'appréciation de votre dossier. Vous pouvez reprendre tout ou partie des réponses que vous avez données aux questions précédentes, si vous jugez cette répétition utile.
Le but de cette question est de renseigner les membres du Comité de sélection sur le bien-fondé de votre orientation professionnelle. Le cas échéant, vous pouvez mentionner les motifs qui vous ont fait opter pour les niveaux pré-scolaire ou élémentaire, de préférence au niveau secondaire.

Espace réservé au répondant				
1	2	3	4	5

(14) ■ Avez-vous des commentaires à faire sur le formulaire que vous venez de remplir ?

L'avez-vous trouvé facile ? Difficile ? Ennuyeux ? Indiscret ? Avez-vous éprouvé un sentiment particulier en le complétant ?

■ Date : ■ Signature :

2A & 3A

▶CE DOCUMENT ACCOMPAGNE LES FORMULAIRES Nos 2A et 3A◀

▶RENSEIGNEMENTS GENERAUX A L'INTENTION DES REPONDANTS◀

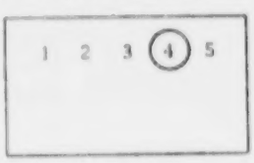
- Dans le cadre du projet REPERES (Réseau d'expérimentation pour la préparation des étudiants-maîtres au renouveau à l'élémentaire et au secondaire), le ministère de l'Education, en collaboration avec l'Université Laval, a décidé de mettre sur pied un Centre-pilote pour la formation des maîtres de l'élémentaire.

- Les candidats à ce Centre-pilote doivent compléter un formulaire d'inscription et en remettre des copies à deux répondants.

La tâche des répondants consiste uniquement à dire dans quelle mesure, à leur avis, le candidat en question a porté sur sa propre personne un jugement lucide et complet, s'il s'est montré objectif, trop sévère ou trop indulgent envers lui-même.
Les copies 2A et 3A sont donc destinées, l'une à un premier répondant, l'autre à un second répondant, qui doivent les annoter en tenant compte des informations suivantes :

- Les questions 3, 4A, 6 & 13 sont accompagnées d'un cadre réservé à l'appréciation du répondant, dans le modèle suivant :

Le répondant doit entourer le chiffre qu'il choisit. Dans l'exemple ci-contre, c'est donc le chiffre 4 qui aurait été ainsi désigné.



La signification de cette notation est la suivante :
Chiffre 1 : Le candidat est nettement trop sévère à l'égard de lui-même. Dans sa réponse à la question posée, il porte sur lui un jugement trop pessimiste, il se sous-évalue.
Chiffre 2 : Le candidat a tendance à être légèrement sévère à l'égard de lui-même. Dans sa réponse à la question posée, il oublie par exemple de mentionner des éléments positifs à son sujet.
Chiffre 3 : Le candidat est objectif envers lui-même. Dans sa réponse à la question posée, il donne des informations qui correspondent, pour l'essentiel, à la perception que le répondant a du candidat.
Chiffre 4 : Le candidat est un peu trop indulgent envers lui-même. Dans sa réponse à la question posée, il a tendance à déformer légèrement la réalité en sa faveur. Il oublie par exemple de mentionner des éléments négatifs à son sujet.
Chiffre 5 : Le candidat présente de lui-même une image beaucoup trop positive, qui n'est pas conforme à la réalité.

- En résumé, le répondant doit, en tenant compte uniquement de sa connaissance du candidat, annoter les questions 3, 4A, 6 & 13, selon la norme suivante :

(1) 2 3 4 5 LE CANDIDAT EST NETTEMENT TROP SEVERE ENVERS LUI-MEME.

1 (2) 3 4 5 LE CANDIDAT A TENDANCE A ETRE LEGEREMENT SEVERE ENVERS LUI-MEME.

1 2 (3) 4 5 LE CANDIDAT EST OBJECTIF DANS SA REPONSE.

1 2 3 (4) 5 LE CANDIDAT A TENDANCE A ETRE TROP INDULGENT A L'EGARD DE LUI-MEME.

1 2 3 4 (5) LE CANDIDAT EST NETTEMENT TROP POSITIF A L'EGARD DE LUI-MEME.

▶ Les renseignements ainsi communiqués par les répondants seront traités confidentiellement. Les copies 2A et 3A doivent être envoyées directement au Centre-pilote Laval, 917 Mgr Grandin, Québec 10, à l'aide de l'enveloppe affranchie ci-jointe.

■ ■ ■

▶ CE FORMULAIRE DOIT ETRE COMPLETE PAR LE REPONDANT ET JOINT A LA COPIE 2A ou 3A DU CANDIDAT ◀

- Nom du répondant : _____
- Prénom : _____
- Fonctions professionnelles : _____
- Nom de l'employeur du répondant : _____
- Adresse professionnelle : _____ Tél. : _____
- Adresse résidentielle : _____ Tél. : _____
- Nom du candidat concerné : _____

- Depuis combien de temps connaissez-vous le candidat ? _____
- Avez-vous des liens de parenté avec la candidat ? _____ Si oui, lesquels ?
- Dans quelle(s) circonstance(s) avez-vous connu le candidat ?

- Veuillez pointer la proposition suivante qui convient à votre cas :

☐ Je ne connais pas la candidat en question

☐ Je connais vaguement le candidat en question

☐ Je connais assez bien le candidat en question

☐ Je connais bien le candidat en question

☐ Je connais très bien le candidat en question

- Quelle est votre opinion globale à la suite de la lecture de la demande d'admission du candidat ?

☐ Le candidat présente une image globale de lui-même qui, à mon avis, est nettement trop négative.

☐ Le candidat présente une image globale de lui-même qui, à mon avis, est un peu trop négative.

☐ Le candidat présente une image globale de lui-même qui, à mon avis, est objective.

☐ Le candidat présente une image globale de lui-même qui, à mon avis, est un peu trop positive.

☐ Le candidat présente une image globale de lui-même qui, à mon avis, est nettement trop positive.

- Remarques et commentaires :

- Date :

- Signature :

LE CENTRE PILOTE LAVAL

▶ DEMANDE D'ADMISSION

DOCUMENT 2A

EXEMPLAIRE DU RÉPONDANT

INSTRUCTIONS

■ L'original et les deux copies de ce formulaire doivent être complétés par le candidat.
Les copies peuvent être réalisées par photocopie ou au moyen de papier carbone.

■ L'original *(document 1A)* doit être signé par le candidat et joint à son dossier, pour envoi au Centre-pilote.

■ La copie *2A* doit être remise à un répondant qui, après l'avoir annotée, l'enverra *directement* au Centre-pilote Laval, à l'aide de l'enveloppe affranchie ci-jointe.
Cette copie doit être rigoureusement identique à l'original.

■ La copie *3A* doit être remise à un autre répondant qui, après l'avoir annotée, l'enverra *directement* au Centre-pilote Laval, à l'aide de la seconde enveloppe affranchie ci-jointe.
Même remarque que ci-dessus.

■ Le répondant est une personne qui connaît le candidat depuis au moins une année.
De préférence, les répondants devront être choisis parmi les catégories suivantes : maire, ministre du culte, psychologue ou orienteur professionnel, directeur d'établissement scolaire, directeur des études, commissaire d'écoles, professeur.

La tâche des répondants consiste uniquement à dire dans quelle mesure, à leur avis, le candidat en question a porté sur sa propre personne un jugement lucide et complet, s'il s'est montré objectif, trop sévère ou trop indulgent envers lui-même.

■ D'autre part, tous les renseignements communiqués par le candidat dans sa demande d'admission seront traités confidentiellement.

■ ■ ■

2A

▶ EXEMPLAIRE DU REPONDANT ◀

▶ DEMANDE D'ADMISSION AU CENTRE-PILOTE LAVAL ◀

Veuillez coller ici votre photographie.
Joignez deux autres photographies identiques à votre dossier.

① ■ Nom : _____

■ Prénom usuel : _____

■ Age : _____ ■ Date de naissance : _____

■ Etat-civil : _____

■ Adresse : _____

■ Téléphone : _____ ■ En cas de non réponse : _____

■ Lieu de naissance : _____ ■ Citoyenneté : _____

■ Religion : _____ ■ Langue maternelle : _____

■ Prénom du père : _____ ■ Occupation : _____

■ Nom de fille et prénom de la mère : _____

■ Nom et prénom du tuteur : _____
S'il y a lieu.

■ Nombre de frère(s) : _____ ■ de soeur(s) : _____

② ■ Antécédents scolaires :

Années scol.	COURS 2	Classe(niveau)	INSTITUTION 4	obtenu ou diplôme(s)
1961-1962				
1962-1963				
1963-1964				
1964-1965				
1965-1966				
1966-1967				
1967-1968				

Si, depuis 1961, vous n'avez pas été étudiant à plein temps durant une ou plusieurs années, veuillez le mentionner dans le tableau ci-dessus, en indiquant vos occupations professionnelles durant cette (ces) période(s). Ecrivez dans la colonne no 2 le type d'occupation et dans la colonne no 4, le nom de votre employeur. N'indiquez rien dans les colonnes 3 et 5.

■ A votre point de vue, répondez-vous d'emblée aux exigences d'admission au Centre-pilote Laval, en terme de scolarité (13e année) ? _____
Si non, pourquoi ? _____

2A

▶ EXEMPLAIRE DU REPONDANT ◀

■ Equivalences :

③ Si vous n'avez pas une 13e année de scolarité, veuillez énumérer ci-dessous les travaux de recherche, les activités, les expériences ou les années de pratique professionnelle pour lesquels vous demandez des équivalences. (N'oubliez pas de joindre à votre dossier tous les documents nécessaires à son étude, ainsi que les pièces justificatives).

Espace réservé au répondant				
1	2	3	4	5

■ Lorsque vous faites le bilan de votre scolarité depuis 1961, quelles sont les réflexions qui vous viennent à l'esprit ?

④ A

□ A votre sujet :

Quel genre d'élève étiez-vous ? Quels étaient vos rapports avec vos maîtres ? Avec vos camarades ? Avez-vous changé au cours de ces dernières années ? à partir de quand ? pourquoi ?

Espace réservé au répondant				
1	2	3	4	5

B

□ Au sujet de vos études :

Que pensez-vous des écoles où vous avez étudié ? Des programmes ? De vos anciens maîtres ? Des méthodes pédagogiques ? Etait-ce intéressant ? ennuyeux ? Lorsque vous-même enseignerez, votre classe sera-t-elle différente ou identique par rapport à celles où vous avez étudié autrefois ?

Si, depuis 1961, vous n'avez pas été étudiant à plein temps durant une ou plusieurs années, veuillez interpréter en conséquence les questions qui précèdent.

■ Etudes, expériences et activités diverses dans le domaine de l'éducation, de l'animation culturelle ou sociale, des loisirs et des sports :

⑤ Faites-vous partie d'associations de loisirs ou de groupements à buts culturels ou sociaux ? Si oui, exercez-vous des fonctions particulières dans ces organismes ?

2A

▶ EXEMPLAIRE DU REPONDANT ◀

⑥ ■ Pouvez-vous décrire, avec le plus d'objectivité possible, votre propre personnalité ?
Essayez d'imaginer ce qu'un observateur impartial pourrait dire de votre tempérament, des traits dominants de votre caractère, de votre sociabilité, de vos méthodes de travail, de vos attitudes devant les problèmes de la vie, etc.

Espace réservé au répondant				
1	2	3	4	5

⑦ ■ Avez-vous des talents particuliers ? Un passe-temps favori ? des goûts artistiques ou autres ?

⑧ ■ Quand avez-vous entendu parler pour la première fois du Centre-pilote Laval ? Indiquez la source de vos informations :

⑨ ■ Pourquoi faites-vous une demande d'admission au Centre Laval en particulier ?
Vous attendez-vous de recevoir une formation spéciale dans cette institution ? Si oui, laquelle ?

⑩ ■ Combien de temps envisagez-vous de rester au Centre-pilote ?
Une année ☐ Deux ans ☐ Trois ans ☐

4.

2A

▶ EXEMPLAIRE DU REPONDANT ◀

(11) ■ Dans le clientèle suivante, soulignez le ou les âges qui vous intéressent particulièrement :

ENFANTS de 4 ans 5ans 6 ans 7 ans 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans 12 ans 13 ans

(12) ■ Cette préférence est-elle spontanée ou repose-t-elle sur des expériences présentes ou passées, des contacts brefs ou prolongés avec un ou plusieurs enfants ?

Mentionnez toutes les expériences qui sont significatives pour vous, même si elles peuvent paraître insignifiantes aux autres.

(13) ■ Quelles sont les raisons qui motivent votre décision d'acquérir une formation professionnelle spécifique pour enseigner aux enfants de 4 à 12 ans ?

Votre réponse à cette question est un élément important dans l'appréciation de votre dossier. Vous pouvez reprendre tout ou partie des réponses que vous avez données aux questions précédentes, si vous jugez cette répétition utile.
Le but de cette question est de renseigner les membres du Comité de sélection sur le bien-fondé de votre orientation professionnelle. Le cas échéant, vous pouvez mentionner les motifs qui vous ont fait opter pour les niveaux pré-scolaire ou élémentaire, de préférence au niveau secondaire.

Espace réservé au répondant				
1	2	3	4	5

(14) ■ Avez-vous des commentaires à faire sur le formulaire que vous venez de remplir ?

L'avez-vous trouvé facile ? Difficile ? Ennuyeux ? Indiscret ? Avez-vous éprouvé un sentiment particulier en le complétant ?

■ Date : ■ Signature :

LE CENTRE PILOTE LAVAL

▶ DEMANDE D'ADMISSION

DOCUMENT 3A

EXEMPLAIRE DU RÉPONDANT

INSTRUCTIONS

■ L'original et les deux copies de ce formulaire doivent être complétés par le candidat.
Les copies peuvent être réalisées par photocopie ou au moyen de papier carbone.

■ L'original *(document 1A)* doit être signé par le candidat et joint à son dossier, pour envoi au Centre-pilote.

■ La copie *3A* doit être remise à un répondant qui, après l'avoir annotée, l'enverra *directement* au Centre-pilote Laval, à l'aide de l'enveloppe affranchie ci-jointe.
Cette copie doit être rigoureusement identique à l'original.

■ La copie *3A* doit être remise à un autre répondant qui, après l'avoir annotée, l'enverra *directement* au Centre-pilote Laval, à l'aide de la seconde enveloppe affranchie ci-jointe.
Même remarque que ci-dessus.

■ Le répondant est une personne qui connaît le candidat depuis au moins une année.
De préférence, les répondants devront être choisis parmi les catégories suivantes : maire, ministre du culte, psychologue ou orienteur professionnel, directeur d'établissement scolaire, directeur des études, commissaire d'écoles, professeur.

La tâche des répondants consiste uniquement à dire dans quelle mesure, à leur avis, le candidat en question a porté sur sa propre personne un jugement lucide et complet, s'il s'est montré objectif, trop sévère ou trop indulgent envers lui-même.

■ D'autre part, tous les renseignements communiqués par le candidat dans sa demande d'admission seront traités confidentiellement.

■ ■ ■

3A

▶ EXEMPLAIRE DU RÉPONDANT ◀

▶ DEMANDE D'ADMISSION ◀
▶ AU CENTRE-PILOTE LAVAL ◀

Veuillez coller ici votre photographie.
Joignez deux autres photographies identiques à votre dossier.

(1)

- Nom : _____
- Prénom usuel : _____
- Age : _____ ■ Date de naissance : _____
- Etat-civil : _____
- Adresse : _____
- Téléphone : _____ ■ En cas de non réponse : _____
- Lieu de naissance : _____ ■ Citoyenneté : _____
- Religion : _____ ■ Langue maternelle : _____
- Prénom du père : _____ ■ Occupation : _____
- Nom de fille et prénom de la mère : _____
- Nom et prénom du tuteur : _____
  S'il y a lieu.
- Nombre de frère(s) : _____ ■ de soeur(s) : _____

(2)

■ Antécédents scolaires :

Années scol.	COURS 2	Classe(niveau)	INSTITUTION 4	obtenu ou diplôme(s)
1961-1962				
1962-1963				
1963-1964				
1964-1965				
1965-1966				
1966-1967				
1967-1968				

Si, depuis 1961, vous n'avez pas été étudiant à plein temps durant une ou plusieurs années, veuillez le mentionner dans le tableau ci-dessus, en indiquant vos occupations professionnelles durant cette (ces) période(s). Ecrivez dans la colonne no 2 le type d'occupation et dans la colonne no 4, le nom de votre employeur. N'indiquez rien dans les colonnes 3 et 5.

■ A votre point de vue, répondez-vous d'emblée aux exigences d'admission au Centre-pilote Laval, en terme de scolarité (13e année) ? _____
Si non, pourquoi ? _____

3A ▶ EXEMPLAIRE DU REPONDANT ◀ 2.

③ ■ Equivalences :
Si vous n'avez pas une 13e année de scolarité, veuillez énumérer ci-dessous les travaux de recherche, les activités, les expériences ou les années de pratique professionnelle pour lesquels vous demandez des équivalences. (N'oubliez pas de joindre à votre dossier tous les documents nécessaires à son étude, ainsi que les pièces justificatives).

Espace réservé au répondant				
1	2	3	4	5

④ ■ Lorsque vous faites le bilan de votre scolarité depuis 1961, quelles sont les réflexions qui vous viennent à l'esprit ?

A □ A votre sujet :
Quel genre d'élève étiez-vous ? Quels étaient vos rapports avec vos maîtres ? Avec vos camarades ? Avez-vous changé au cours de ces dernières années ? à partir de quand ? pourquoi ?

Espace réservé au répondant				
1	2	3	4	5

B □ Au sujet de vos études :
Que pensez-vous des écoles où vous avez étudié ? Des programmes ? De vos anciens maîtres ? Des méthodes pédagogiques ? Etait-ce intéressant ? ennuyeux ? Lorsque vous-même enseignerez, votre classe sera-t-elle différente ou identique par rapport à celles où vous avez étudié autrefois ?

Si, depuis 1961, vous n'avez pas été étudiant à plein temps durant une ou plusieurs années, veuillez interpréter en conséquence les questions qui précèdent.

⑤ ■ Etudes, expériences et activités diverses dans le domaine de l'éducation, de l'animation culturelle ou sociale, des loisirs et des sports :
Faites-vous partie d'associations de loisirs ou de groupements à buts culturels ou sociaux ? Si oui, exercez-vous des fonctions particulières dans ces organismes ?

3.

3A

▶ EXEMPLAIRE DU REPONDANT ◀

⑥ ■ Pouvez-vous décrire, avec le plus d'objectivité possible, votre propre personnalité ?
Essayez d'imaginer ce qu'un observateur impartial pourrait dire de votre tempérament, des traits dominants de votre caractère, de votre sociabilité, de vos méthodes de travail, de vos attitudes devant les problèmes de la vie, etc.

Espace réservé au répondant				
1	2	3	4	5

⑦ ■ Avez-vous des talents particuliers ? Un passe-temps favori ? des goûts artistiques ou autres ?

⑧ ■ Quand avez-vous entendu parler pour la première fois du Centre-pilote Laval ? Indiquez la source de vos informations :

⑨ ■ Pourquoi faites-vous une demande d'admission au Centre Laval en particulier ?
Vous attendez-vous de recevoir une formation spéciale dans cette institution ? Si oui, laquelle ?

⑩ ■ Combien de temps envisagez-vous de rester au Centre-pilote ?
Une année ☐ Deux ans ☐ Trois ans ☐

3A

▶ EXEMPLAIRE DU RÉPONDANT ◀

(11) ■ Dans le clientèle suivante, soulignez le ou les âges qui vous intéressent particulièrement :

ENFANTS de 4 ans 5ans 6 ans 7 ans 8 ans 9 ans 10 ans 11 ans 12 ans 13 ans

(12) ■ Cette préférence est-elle spontanée ou repose-t-elle sur des expériences présentes ou passées, des contacts brefs ou prolongés avec un ou plusieurs enfants ?

Mentionnez toutes les expériences qui sont significatives pour vous, même si elles peuvent paraître insignifiantes aux autres.

(13) ■ Quelles sont les raisons qui motivent votre décision d'acquérir une formation professionnelle spécifique pour enseigner aux enfants de 4 à 12 ans ?

Votre réponse à cette question est un élément important dans l'appréciation de votre dossier. Vous pouvez reprendre tout ou partie des réponses que vous avez données aux questions précédentes, si vous jugez cette répétition utile.
Le but de cette question est de renseigner les membres du Comité de sélection sur le bien-fondé de votre orientation professionnelle. Le cas échéant, vous pouvez mentionner les motifs qui vous ont fait opter pour les niveaux pré-scolaire ou élémentaire, de préférence au niveau secondaire.

Espace réservé au répondant				
1	2	3	4	5

(14) ■ Avez-vous des commentaires à faire sur le formulaire que vous venez de remplir ?

L'avez-vous trouvé facile ? Difficile ? Ennuyeux ? Indiscret ? Avez-vous éprouvé un sentiment particulier en le complétant ?

■ Date :

■ Signature :

annexe 2

□

◇tableaux des programmes hebdomadaires

TABLEAU I*	SEMAINE du 4 au 6 SEPTEMBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M			Inscription	Inscription	Exposé: historique du Centre Pilote Séminaire: Attentes des étudiants et les objectifs du Centre Pilote
P.M			Inscription	Présentation de l'équipe des professeurs Présentation des étudiants	Mise en commun des ressources des étudiants
Soir				Souper pour les étudiants et les professeurs	

*Activité 1

TABLEAU 2*		SEMAINE du 9 au 13 SEPTEMBRE 1968			
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Présentation de l'activité: implications socio-économiques et culturelles de la rentrée scolaire	Choix d'un aspect et regroupement des étudiants en fonction du choix fait par les étudiants	Détermination de la recherche individuelle ou en sous-groupe	Enquête dans le milieu	Enquête dans le milieu
P.M	Analyse du phénomène et recherche de divers aspects	Première planification du projet de recherche	Détermination de la recherche individuelle ou en sous-groupe	Enquête dans le milieu	Enquête dans le milieu
Soir					

*Activité 2

TABLEAU 3*	SEMAINE du 16 au 20 SEPTEMBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Mise en commun des résultats bruts obtenus à la suite de l'enquête	Analyse des faits recueillis	Préparation de la présentation des résultats	Préparation de la présentation des résultats	Présentation des résultats
P.M	Analyse des faits recueillis	Analyse des faits recueillis	Préparation de la présentation des résultats	Préparation de la présentation des résultats	
Soir					

*Activité 2

TABLEAU 4*	SEMAINE du 23 au 27 SEPTEMBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Exercice: Prise de conscience de l'importance de la coopération dans un groupe	Exposé: le travail en équipe		Ateliers d'expression I	Ateliers d'expression I
P.M	Exposé: le règlement No. 4	Exposé: le théâtre québécois		Ateliers d'expression I	
Soir					

*Activités 2 et 3

TABLEAU 5*	SEMAINE du 1ER au 4 OCTOBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M		Evaluation-synthèse des activités depuis la rentrée	Préparation du stage par l'étudiant-maître	Préparation du stage par l'étudiant-maître	Préparation du stage par l'étudiant-maître
P.M		Présentation de Scopem I (stage coopératif pour la professionnalisation des étudiants-maîtres)	Préparation du stage par l'étudiant-maître	Préparation du stage par l'étudiant-maître	Préparation du stage par l'étudiant-maître
Soir				Souper avec les maîtres-associés	

*Activité 4

TABLEAU 6*	SEMAINE du 7 au 11 OCTOBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Stage	Stage	Séminaire au Centre Pilote	Stage	Stage
P.M	Stage	Stage	Ateliers d'expression II	Stage	Stage
Soir					

*Activités 4 et 6

TABLEAU 7*	SEMAINE du 14 au 18 OCTOBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Stage	Stage	Séminaire au Centre Pilote	Stage	Stage
P.M	Stage	Stage	Ateliers d'expression II	Stage	Stage
Soir					

*Activités 4 et 6

TABLEAU 8*	SEMAINE du 21 au 25 OCTOBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Stage	Stage	Séminaire au Centre Pilote	Stage	Stage
P.M	Stage	Stage	Ateliers d'expression II	Stage	Stage
Soir					

*Activités 4 et 6

page 468

TABLEAU 9*	SEMAINE du 28 au 1ER NOVEMBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Stage	Stage	Séminaire au Centre Pilote	Stage	Stage
P.M	Stage	Stage	Ateliers d'expression II	Stage	Stage
Soir					

*Activités 4 et 6

ppd 169

TABLEAU 10*	SEMAINE du 4 au 8 NOVEMBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Stage	Stage	Séminaire au Centre Pilote	Stage	Stage
P.M	Stage	Stage	Ateliers d'expression II	Stage	Stage
Soir					

*Activités 4 et 6

TABLEAU II*	SEMAINE du II au 15 NOVEMBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Stage	Stage	Séminaire au Centre Pilote	Stage	Stage
P.M	Stage	Stage	Ateliers d'expression II	Stage	Stage
Soir					

*Activités 4 et 6

TABLEAU 12 *	SEMAINE du 18 au 22 NOVEMBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Psychologie appliquée à l'éducation	Mathématiques I	Atelier d'expression II	Mathématiques I	Séminaire de lecture
P.M	Expression enfantine et intervention pédagogique	Expression enfantine et intervention pédagogique	Atelier d'expression II	Langue orale et écrite I	Expression enfantine et intervention pédagogique
Soir			Ethique et esthétique	Entraînement aux relations humaines	

*Activités 5 à 12

TABLEAU 13*		SEMAINE du 25 au 29 NOVEMBRE 1968			
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Psychologie appliquée à l'éducation	Mathématiques I	Atelier d'expression II	Mathématiques I	Séminaire de lecture
P.M	Expression enfantine et intervention pédagogique	Expression enfantine et intervention pédagogique	Atelier d'expression II	Langue orale et écrite I	Expression enfantine et intervention pédagogique
Soir			Ethique et esthétique	Entraînement aux relations humaines	

*Activités 5 à 12 et 18

TABLEAU 14*	SEMAINE du 2 au 6 DECEMBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Psychologie appliquée à l'éducation	Mathématiques I	Atelier d'expression II	Mathématiques I	Séminaire de lecture
P.M	Expression enfantine et intervention pédagogique	Expression enfantine et intervention pédagogique	Atelier d'expression II	Langue orale et écrite I	Expression enfantine et intervention pédagogique
Soir			Ethique et esthétique	Entraînement aux relations humaines	

*Activités 5 à 12 et 18

TABLEAU 15*	SEMAINE du 9 au 13 DECEMBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Psychologie appliquée à l'éducation	Mathématiques I	Atelier d'expression II	Mathématiques I	Séminaire de lecture
P.M	Expression enfantine et intervention pédagogique	Expression enfantine et intervention pédagogique	Atelier d'expression II	Langue orale et écrite I	Expression enfantine et intervention pédagogique
Soir			Ethique et esthétique	Entraînement aux relations humaines	

*Activités 5 à 12 et 18

TABLEAU 16°	SEMAINE du 16 au 20 DECEMBRE 1968				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Psychologie appliquée à l'éducation	Mathématiques I	Atelier d'expression II	Mathématiques I	Séminaire de lecture
P.M	Expression enfantine et intervention pédagogique	Expression enfantine et intervention pédagogique	Atelier d'expression II	Langue orale et écrite I	Expression enfantine et intervention pédagogique
Soir			Ethique et esthétique	Entraînement aux relations humaines	

*Activités 5 à 12 et 18

TABLEAU 17 *	SEMAINE du 7 au 10 JANVIER 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Psychologie appliquée à l'éducation	Mathématiques I	Atelier d'expression II	Mathématiques I	Séminaire de lecture
P.M	Expression enfantine et intervention pédagogique	Expression enfantine et intervention pédagogique	Atelier d'expression II	Langue orale et écrite I	Expression enfantine et intervention pédagogique
Soir			Ethique et esthétique	Entraînement aux relations humaines	

*Activités 5 à 12 et 18

TABLEAU 18*	SEMAINE du 13 au 17 JANVIER 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Psychologie appliquée à l'éducation	Mathématiques I	Atelier d'expression II	Mathématiques I	Séminaire de lecture
P.M	Expression enfantine et intervention pédagogique	Expression enfantine et intervention pédagogique	Atelier d'expression II	Langue orale et écrite	Expression enfantine et intervention pédagogique
Soir			Ethique et esthétique	Entraînement aux relations humaines	

*Activités 5 à 12 et 18

TABLEAU 19*	SEMAINE du 20 au 24 JANVIER 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Psychologie appliquée à l'éducation	Mathématiques I	Atelier d'expression II	Mathématiques I	Séminaire de lecture
P.M	Expression enfantine et intervention pédagogique	Expression enfantine et intervention pédagogique	Atelier d'expression II	Langue orale et écrite I	Expression enfantine et intervention pédagogique
Soir			Ethique et esthétique	Entraînement aux relations humaines	

*Activités 5 à 12 et 18

TABLEAU 20 *	SEMAINE du 27 au 31 JANVIER 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Psychologie appliquée à l'éducation	Mathématiques I	Atelier d'expression II	Mathématiques I	Séminaire de lecture
P.M	Expression enfantine et intervention pédagogique	Expression enfantine et intervention pédagogique	Atelier d'expression II	Langue orale et écrite I	Expression enfantine et intervention pédagogique
Soir			Ethique et esthétique	Entraînement aux relations humaines	

*Activités 5 à 12 et 18

TABLEAU 21*	SEMAINE du 3 au 7 FEVRIER 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Psychologie appliquée à l'éducation		Mathématiques I	Religion I	Ethique et esthétique
P.M	Mathématiques I		Atelier d'expression II Langue orale et écrite I	Langue orale et écrite I	
Soir					

*Activités 5, 6, 8, 10, 12 et 18

TABLEAU 22*	SEMAINE du 10 au 14 FEVRIER 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Psychologie appliquée à l'éducation		Mathématiques I	Religion I	Ethique et esthétique
P.M	Mathématiques I		Atelier d'expression II Langue orale et écrite I	Langue orale et écrite I	
Soir					

*Activités 5, 6, 8, 10, 12 et 18

TABLEAU 23 *	SEMAINE du 17 au 21 FEVRIER 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	Psychologie appliquée à l'éducation		Mathématiques I	Religion I	Ethique et esthétique
P.M	Mathématiques I		Atelier d'expression II Langue orale et écrite I	Langue orale et écrite I	
Soir					

*Activités 5, 6, 8, 10, 12 et 18

TABLEAU 24*	SEMAINE du 24 au 28 FEVRIER 1969				
	lundi	**mardi**	**mercredi**	**jeudi**	**vendredi**
A.M	GROUPE DE TRAVAIL Analyse de la démarche du groupe	GROUPE DE TRAVAIL Analyse de la démarche du groupe	GROUPE DE TRAVAIL Analyse de la démarche du groupe	GROUPE DE TRAVAIL Analyse de la démarche du groupe	Exposé-synthèse: éléments théoriques qui sous-entendent les apprentissages réalisés au cours de la semaine
P.M	Atelier: Exploration de divers aspects du groupe de travail et des modes d'animation et d'intervention	Atelier: Exploration de divers aspects du groupe de travail et des modes d'animation et d'intervention	Atelier: Exploration de divers aspects du groupe de travail et des modes d'animation et d'intervention	Atelier: Exploration de divers aspects du groupe de travail et des modes d'animation et d'intervention	
	R E U N I O N des O B S E R V A T E U R S et A N I M A T E U R S				
Soir	Atelier: Exploration de divers aspects du groupe de travail et des modes d'animation et d'intervention	Atelier: Exploration de divers aspects du groupe de travail et des modes d'animation et d'intervention	Atelier: Exploration de divers aspects du groupe de travail et des modes d'animation et d'intervention	Atelier: Exploration de divers aspects du groupe de travail et des modes d'animation et d'intervention	

*Activité 13

TABLEAU 25*	SEMAINE du 3 au 7 MARS 1969				
	lundi	**mardi**	**mercredi**	**jeudi**	**vendredi**
A.M	Présentation de la session	Langue Ateliers de travail et exposé	Mathématiques et Sciences Ateliers de travail et exposé	Organisation et vie scolaire Ateliers de travail et exposé	Approche de la pédagogie naturelle Ateliers de travail et exposé
P.M	Ateliers de travail Exposé: Expression libre et tâtonnement expérimental au niveau des élèves	Ateliers de travail Exposé: Expression libre et tâtonnement expérimental au niveau des élèves	Ateliers de travail Exposé: Expression libre et tâtonnement expérimental au niveau des élèves	Ateliers de travail Exposé: Expression libre et tâtonnement expérimental au niveau des élèves	
Soir				7h.30: Présentation des travaux et exposition	

*Activité 14

TABLEAU 26 *	SEMAINE du 10 au 14 MARS 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)		eligion II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
P.M	L'école: pcinçipes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)	Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
Soir			Ethique et Esthétique		

*Activités 10, 12, 15, 16, 17 et 18

TABLEAU 27 *		SEMAINE du 17 au 21 MARS 1969			
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (Stage d'expérimentation)		Religion II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
P.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)	Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
Soir			Ethique et esthétique		

*Activités 10, 12, 15, 16 17 et 18

TABLEAU 28	SEMAINE du 24 au 28 MARS 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)		Religion II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
P.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation	Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action Langue orale écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
Soir			Ethique et esthétique		

Activités 10, 12, 15, 16, 17 et 18

TABLEAU 29 *	SEMAINE du 31 au 4 AVRIL 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)			
P.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)	Langue orale et écrite II		
Soir			Ethique et esthétique		

*Activités 10, 12, 15, 16, 17 et 18

TABLEAU 30*	SEMAINE du 8 au II AVRIL 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M		Scopem II (stage d'expérimentation)		Religion II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
P.M		Scopem II (stage d'expérimentation)	Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
Soir			Ethique et esthétique		

*Activités 10, 12, 15, 16, 17 et 18

TABLEAU 31 *		SEMAINE du 14 au 18 AVRIL 1969			
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)		Religion II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
P.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)	Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
Soir			Ethique et esthétique		

*Activités 10, 12, 15, 16, 17 et 18

TABLEAU 32*	SEMAINE du 21 au 25 AVRIL 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)		Religion II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
P.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)	Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
Soir			Ethique et esthétique		

*Activités 10, 12, 15, 16, 17 et 18

TABLEAU 33*		SEMAINE du 28 au 2 MAI 1969			
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)		Religion II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
P.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)	Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
Soir			Ethique et esthétique		

*Activités 10, 12, 15, 16, 17 et 18

TABLEAU 34*		SEMAINE du 5 au 9 MAI 1969			
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)		Religion II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
P.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)	Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
Soir			Ethique et esthétique		

*Activités 10, 12, 15, 16, 17 et 18

TABLEAU 35*	SEMAINE du 12 au 16 MAI 1969				
	lundi	**mardi**	**mercredi**	**jeudi**	**vendredi**
A.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)		Religion II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
P.M	L'école: principes et techniques	Scopem II (stage d'expérimentation)	Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action Langue orale et écrite II	Organisation rationnelle de la pensée dans l'action
Soir			Ethique et esthétique		

*Activités 10, 12, 15, 16, 17 et 18

TABLEAU 36 *	SEMAINE du 19 au 23 MAI 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M		Mise en commun des observations et "problématisation"	Analyse des données recueillies	Préparation de la présentation des résultats	Présentation des résultats
P.M	Présentation de l'activité - Observation en sous-groupes de 2 d'un terrain de 100 pieds carrés	Nouvelle observation du terrain de 100 pieds carrés	Analyse des données recueillies	Préparation de la présentation des résultats	
Soir					

*Activité 19

TABLEAU 37 *	SEMAINE du 26 au 30 MAI 1969				
	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
A.M		Observation d'une cour d'école et mise en commun. Nouvelle observation	Mise en commun des problèmes et formulation de nouveaux problèmes	Mise en commun des observations	Synthèse et Evaluation
P.M	Présentation et planification de la deuxième activité	Reproduction du plan de la cour puis, en sous-groupes de 3, recherche des problèmes à poser avec les enfants	Observation d'une autre cour d'école	Elaboration d'un rapport devant préciser une démarche d'exploitation des ressources d'une cour d'école pour l'enseignement à l'élémentaire	
Soir					

*Activité 19

MISSION
DES PROJETS
EXPERIMENTAUX

CENTRE
PILOTE
LAVAL